

✓ 348.609

9

5  
1987

# ANDRAGÓGIA

5.

1987

## KÖZLÉSI FELTÉTELEK

Általában rövid, 10—20 oldalas tanulmányok és cikkek közlésére vállalkozunk, amelyek hosszabb tanulmányok rövidített vagy összefoglaló változatai is lehetnek. Az elméleti írásokat a felnőttnevelést érintő neveléstörténet, művelődéspolitikai, az andragógiai neveléstudomány, andragógiai didaktika, andragógiai pszichológiai, nevelésszociológia, a felnőttnevelés problémáit feltáró kommunikációelmélet, rendszerelmélet, közgazdaságtan tárgyköreiből várjuk.

Szívesen közlünk általánosabb andragógiai tanulságokkal rendelkező tantárgypedagógiai (pontosabban: tantárgyandragógiai) elméleti tanulmányokat és cikkeket nemcsak az iskolai felnőttoktatás, valamint a főiskolai és egyetemi esti-levelező oktatás területéről, hanem a „tantárgyandragógiát” egészen tágan értelmezve, az ismeretterjesztés, és a felnőttek iskolán kívüli politikai és szakmai oktatásának bármely diszciplínájáról (tudományág, témakör) is.

Közöljük tudományos kísérletek, vizsgálatok összefoglalt eredményeit, felnőttoktatási módszerek leírását, szívesen adunk helyet vitáknak elméleti és gyakorlati problémákról. A nemzetközi kitekintéshez külföldi könyv, cikk- és tanulmány-ismertetéseket, összefoglaló áttekintéseket várunk. Beszámolókat közlünk tanulmányutakról, konferenciákról. Köszönettel vesszük hazai andragógiai szakmunkák 2—4 oldalas ismertetését, nemcsak a könyvtárosi forgalomban kapható munkákról, hanem a helyi terjesztésűekről is. A tanulmányok között adunk helyet a hazai és a külföldi andragógiai szakmunkák kritikai elemzésének. Szívesen fogadunk minden információt a tudományos élet, valamint felnőttoktatási közéletünk eseményeiről.

*Címünk:* Országos Pedagógiai Intézet Felnőttnevelési Osztály  
Budapest, Gorkij fasor 17—21. 1071

A közlésre nem alkalmas kéziratokat nem áll módunkban megőrizni, illetve visszajuttatni.



# ANDRAGÓGIA

5.

1987

MAGYAR  
TUDOMÁNYOS AKADEMIA  
KÖNYVTÁRA

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága Felnőttnevelési  
Munkabizottságának, valamint az Országos Pedagógiai Intézetnek időszakos  
elméleti-módszertani közleményei

A szerkesztőbizottság vezetője: Durkó Mátyás

A szerkesztőbizottság tagjai: Benő Kálmán  
Csiby Sándor  
Illés Lajosné  
Csoma Gyula  
Gálos Júlia  
Ligetiné Verebély Anna  
Maróti Andor  
Zrinszky László

Sorozatszerkesztő: Csoma Gyula

Szerkesztő: Lada László

ISSN 0237—0522

Kiadja az Országos Pedagógiai Intézet. 500 példányban

Engedélyszám: 49178

Felelős kiadó: Csoma Gyula főigazgató-helyettes

87 362 Sylvester J. Ny. 500 pld.



## TARTALOM

### ELMÉLETI TANULMÁNYOK

Maróti Andor: A tanulási-művelődési folyamatok tartalmának kiválasztása a a felnőttek nevelésében .....	7
Gyaraki F. Frigyes: A tanulásirányítás eljárásai .....	15
Sáska Géza: Az iskolarendszerű felnőttoktatás ciklusos természetéről.....	33

### MŰHELY

Bellér Béla: Hogyan készítem elő az órán levelező tagozatos tanulóimat az otthoni tanulásra? .....	45
Schildkraut Imre: Egy ifjúsági osztály motivációs helyzete .....	55

### PANORÁMA

AZ MTA Pedagógiai Bizottsága Felnőttnevelési Albizottsága programjának elvei és keretei (tervezet) .....	67
---	----

### KÖNYVEKRŐL

Két felnőttnevelési kiadvány Csehszlovákiában (Felkai László) .....	71
Tauber István: A hátrányos társadalmi helyzet és a bűnözés összefüggései, különös tekintettel egyes kisebbségi csoportokra (Sárkányné Péter Anna)	75

### ANDRAGÓGIAI ÉRTELMEZŐ SZÓTÁR

Csiby Sándor: Válogatás az andragógiai értelmező szótár címszavaiból.....	79
---	----

### ANDRAGÓGIAI BIBLIOGRÁFIA

Mayerné Zsádon Éva: Új, felnőttoktatással foglalkozó külföldi könyvek az OPKM-ben .....	85
E számunk szerzői .....	89

ANDRAGOGY — Issue No. 5. — Contents .....	91
---	----





# **ELMÉLETI TANULMÁNYOK**





## A TANULÁSI-MŰVELŐDÉSI FOLYAMATOK TARTALMÁNAK KIVÁLASZTÁSA A FELNÖTTEK NEVELÉSÉBEN

A tartalom kiválasztása minden bizonnyal azért vált problémává a felnőttek nevelésében, mert a részvételük *önkéntessége* a szervezett tanulási-művelődési alkalmakon kétségtelenné tette a nekik nem megfelelő tartalmak motivációt gyengítő hatását. A felnőtt ember elsősorban azon méri a tanulásra, művelődésre fordított idő hasznosságát, hogy a kapott információk *megfelelnek-e a szükségleteinek, igényeinek*. Az öncélú és az érdeklődéstől távol álló ismeretszerzés fölöslegesnek látszik, olyannak, ami — másnapi elfoglaltságok mellett — nem éri meg a ráfordított figyelmet és energiát. Igaz, hogy ez a meggyőződés a dolgozók iskoláiban, a felsőoktatás esti és levelező tagozatain nem mindig mutatkozik meg elég világosan, mert elfedi a *bizonyítványszerzés* lehetősége, vagyis az a tény, hogy ha valaki nem is azonosul a kapott ismeretanyaggal, de a folyamat lezárásakor járó hivatalos dokumentum esélye mégis csak ott tartja őt. Hasonlóan megtévesztő lehet az a körülmény is, amikor a résztvevők *munkaidejük alatt* közkölségen vesznek részt valamilyen szakmai vagy politikai jellegű továbbképzésen, és — bentlakásos tanfolyam esetén — az ingyenes ellátáshoz néha még kellemes üdülési körülményeket is kapnak. Ha ilyenkor tőlük csupán *fizikai jelenlétet* kívánnak meg ellenérték-ként, *aktív tanulást* azonban nem, akkor ugyancsak bekövetkezhet a megtévesztő látszat: *felnőttoktatásról* beszélünk, noha valójában *semmiféle értékelhető elsajátítás sem történik*. A képesítési előnyöket felmutatni nem tudó képesítési alkalmakon és a munkaidőn kívül szervezett oktatásban olykor döbbenetes erővel mutatkozhat meg az érdektelenség, és nyomában a végleges távolmaradás is, ha a tartalom nem találkozik az érdeklődéssel. Ilyenkor szinte tehetetlen a „*tárgyközpontú*” tervezés és szervezés; egyetlen lehetősége marad: a résztvevők közönyének és igénytelenségének az elmarasztalása.

Ha a felnőttoktatás tervezői, előadói és tanárai nem maradnak közömbösek munkájuk eredménye iránt, akkor nem nézhetik tétlenül a közvetített tartalom iránt mutatkozó érdektelenséget. Nem áltathatják magukat azzal, hogy e tartalommal nincs semmi baj, csak a résztvevők tanulási-művelődési szándékával, és ezért a probléma megoldatlanságát sem kompenzálhatják az ő elmarasztalásukkal. Még kevésbé tehetik meg, hogy abban a hitben maradnak, az átadott ismereteket a *részvevők jelenlétük esetén teljességében el is sajátítják*, és így tulajdonképpen mindegy, hogy az tetszik-e nekik vagy sem, a hatás feltétlenül jónak bizonyul. Ha tanításban vagy ismeretterjesztésben nincs számottevő *visszacsatolás*, ha nem értesülünk az elsajátítás módjáról, és színvonaláról, akkor semmiféle bizonyosságunk sem lehet az eredményről. Ezt azért kell hangsúlyoznunk, mert a felnőttoktatási alkalmak többségén az *egyirányú kommunikáció* uralkodik: a tanár tanít, az előadó magyaráz, de, hogy az átvevők fejében mi játszódik le, arra legfeljebb az arcokból lehet következtetni, de a feszült figyelem vagy annak az ellentéte még mindig nem árul el semmit sem a megértésről, az információk feldolgozásáról.



A közlés dominanciáját valló felfogás számára ez nem is lényeges. Az eljáratítás *magánügy* marad, és azzal a feltételezéssel párosul, hogy a szenvedélyesen előadott értékes információ a befogadókban is ugyanilyen értékű folyamatokat indít majd el. Ez az értelmiségi körökben meglehetősen népszerű felfogás naív és arisztokratikus. Arisztokratikus, mert a tanár, az előadó munkáját tartja egyedül lényegesnek, és naív, mert úgy véli, a hallgatóság tudata üres, amelybe csak bele kell önteni az információkat. Csak amikor kérdéseket tesz fel ez a hallgatóság vagy a hozzászólásában mutatja meg, mi is játszódik le benne az átvétel során, akkor lepődik meg a munkája eredményességében nem kételkedő kultúráközvetítő. Nem egyszer kiderül, hogy a hallgatók gondolkodása egészen más irányú, a hallott információkat el is torzíthatja, s még az érdeklődésben is más súlypontokat képezhet, mint az, aki a tanításra vállalkozott.

Tulajdonképpen alapvető követelménynek kellene tartanunk minden felnőttoktatásban azt, amire L. P. *Bradford* hívja fel a figyelmet.<sup>1</sup> A tanítás és a tanulás *cserefolyamat*, ezért tisztáznunk kell még a munka megkezdésekor, hogy *mi az, amit a tanulók, és mi az, amit a tanárok hoznak a folyamatba*. Ha a szó valódi értelmében véve tanítani, képezni akarunk, akkor nem lehet figyelmen kívül hagyni, hogy mindenféle tanulás *a meglevő tudattartalmak, nézetek, s képességek változása*, és ha változás nem következik be, akkor tanulásról sem beszélhetünk. Hangsúlyoznunk kell azt is, hogy e változást nem lehet elvonatkoztatnunk a „hozott” tartalomtól, és csak az új információkra és azok átvételére korlátoznunk. Már csak azért sem, mert a gondolkodásban a régi és az új találkozásakor általában a régi az erősebb. M. S. *Knowles* szerint „a felnőttek úgy tanulnak, hogy az új tapasztalatokat *kapcsolatba hozzák* a régiekkel, így az ismeretlent *összekötik* az ismerttel.”<sup>2</sup> Szerinte „csak annak van jelentősége, ami megegyezik az egyén addigi élményeivel, tapasztalataival.”<sup>3</sup>

Ha elgondolkozunk ezeken a megállapításokon, el kell ismernünk, hogy minden tanulási helyzet, mely elindít valamilyen produktív folyamatot a tanulóknál, lényegében bonyolult viszonyítást vált ki, amelyben a tanulók szembesítik, addig tudásukat az újjonnan hallottakkal, és azokat erről az alapról értékelve döntenek el, hogy hitelesnek tartsák-e vagy sem. De nyilvánvaló, hogy itt nem egyszerűen átvételről vagy elutasításról van szó, hanem arról, hogy *az újat be tudják-e illeszteni a meglevő nézeteik rendjébe, vagy sem*. Ha nem illik oda, vagy nem találják meg a harmónikus összefüggést a meglevő és az új műveltség elemek között, akkor a következő változatokkal számolhatunk:

a) Az új információk egyszerű *tudomásul nem vételével*, mégpedig úgy, hogy azok szinte „leperegnek” az átvevő appercepciók készségeiről.

b) Az új információk *tudatos elutasításával*, amelynek során az átvevő kétségbe vonja azok igazságértékét, mert ellentmondanak korábbi tapasztalatainak és ítéleteinek.

c) Az új információk — többnyire öntudatlan — *átértelmezésével* annak érdekében, hogy azok *megegyezzenek* a meglevő tapasztalati és ítéleti bázissal. Itt a befogadó tudat önkényesen változtatja meg az információk eredeti jelentését, miközben a hangsúlyokat és a lényegi mozzanatokat áthelyezi, előbb csak némi pontatlansággal idézve *magában a kapott információkat*, később már elhagyva bennük mindazokat a részeket, amelyek az ő értelmezésének ellent-



mondanak. Ez a módosítás valójában nem más, mint „védekezés” a pszichikai egyensúlyt megbontó hatások ellen. A befogadó úgy tesz, mintha az új információ teljesen őt igazolná.<sup>4</sup>

d) Az új információk *tudatos azonosulással járó átvételével*, anélkül azonban, hogy az új elem *szervesen* kapcsolódna a korábbi tudattartalmakhoz. Ennek következménye, hogy az elfogadott, de szervesen kötődő ismeret előbb-utóbb „kihull emlékezetünk rostjain”.<sup>5</sup>

e) És végül számolhatunk a tudatos elfogadásnak azzal a változatával, amelyben az átvett elemek *szembesülnek* a meglevőkkel, s a befogadó tudatosan dolgozza fel önmagában ezek konfliktusát, keresve, hogy a régi tudattartalom milyen vonatkozásban módosítandó.

Tulajdonképpen csak ebben az utolsó esetben beszélhetünk *eredményes* tanulásról, feltételezve természetesen az új információ objektív érvényét, igazságát. Bizonyos vonatkozásban a harmadik változat is járhat eredménnyel, hiszen az információk *egyéni értelmezése* nem feltétlenül értéktelen, sőt az aktív feldolgozásnak nélkülözhetetlen velejárója. Itt azonban nem a közlő szakember autentikus álláspontjától eltérő egyéni értelmezés lehetőségére szeretnénk felhívni a figyelmet, hanem arra, amikor ez az egyéni megítélés egyetlen kritériumnak igyekszik megfelelni: az *önigazolásnak*. E homeosztatisztikus igényű magatartás az esetek többségében a „hamis tudat” őrzője lesz.

Feltételezhetnénk, hogy az új információ és a régi tudattartalom eleve meglévő harmóniája kiküszöböli a befogadásnak a zsákutcáit. Véleményünk szerint ebben az esetben sem alakul ki azonban automatikusan egység. Az elsajátítás mindenképpen erős aktivitást követel, mely csak akkor járhat eredménnyel, ha a feldolgozás *asszociatív* és *kombinatív* módon zajlik le. Azt is látnunk kell, hogy a megegyezés lehet látszat szerinti, mert a befogadó tudat nagyvonalúan átsiklik az ellentmondások fölött, általában azért, mert hajlik az információk konform vagy közhelyszerűen leegyszerűsítő megítélésére.<sup>6</sup> Ez esetben épp az önálló vélemény hiánya teremt harmóniát az átvett és a meglévő tudás között. Fölösleges bizonyítanunk, hogy ez sem eredmény a tanulásban, a művelődésben. Csak az ellentmondások tudatosítása és azok sokoldalú és a kölcsönhatásokat felismerő értelmezése vezethet jó eredményre.

Az elmondottak talán érzékeltetik, hogy a felnőttoktatás két tényező iránt nem maradhat közömbös: az iránt az *alap* iránt, ami a tanítás kezdetén a résztvevők gondolkodásában megtalálható, és azok iránt a *viszonyulások* és *reakciók* iránt, amelyekkel a tanítás tartalmát és módját fogadják. Egyúttal ez azt is jelenti, hogy a tartalom tervezését sem lehet mentesíteni ezektől a tényezőktől. S minthogy e két említett tényező közül csak a „hozott alap” ismerhető meg a tanítás előtt vagy legalábbis a folyamatának elején, az információkhoz való viszonyulás nem, a tanítás tervének is *rugalmasnak* kell lennie, a folyamatban észlelt jelenségekhez alkalmazkodónak.

A hagyományos tervezés azonban *nem emberközpontú*. Kizárólag a közvetítendő információk értékére és hasznára van tekintettel, és úgy gondolja, egyedül ezek lehetnek a kiválasztásuknak mércéi. És ha az így kiválasztott műveltségelemek logikus rendbe állnak össze (rendszerint az általánostól a konkrétáig vagy az egyszerűtől a bonyolultáig), akkor már csak egyetlen követelmény marad hátra: a tanulásban résztvevők *alkalmazkodása* az eléjük tárt információkhoz. Ennek a tervezési mentalitásnak a védelmében néha meglepő érveket találunk: a résztvevők szintjéhez, érdeklődéséhez való alkalmaz-



kodást engedékenységgnek, színvonal-csökkentésnek tartják, mintha a tananyag-tervezők választása eleve a színvonallal lenne azonos.

Természetesen tudjuk, hogy az iskolarendszerű felnőttoktatás alap- és középfokán a tanterv adott, az intézményeknek és a tanároknak semmiféle beleszólásuk sincs a terv felépítésébe. S azt is tudjuk, hogy a politikai tömegoktatás és gyakran a szakmai továbbképzés is központilag kidolgozott tanmenetekkel él; a helyileg szervezett tanfolyamok egyszerűen átveszik a sémát, s már csak a feldolgozással törődnek. Az a látszat tehát, mintha a tantervnek a résztvevőkhöz mért összeállítása szinte lehetetlen lenne. A terveket ott állítják össze, ahol a résztvevők magukkal hozott tudásszintjét nem ismerik, de differenciáltságuk miatt nem is lehetnek rá tekintettel. Ahol viszont ezt megismerhetnék, ott nincs lehetőség arra, hogy a tantervet ennek megfelelővé tegyék. Persze, ha a tanterv csak *keretterv* lenne a követelményszintek meghatározásával, s az egyes fázisait és azok tartalmát már helyileg lehetne meghatározni egy központi kínálatból, akkor e decentralizált tervezésben mégis csak adódna alkalom az emberi tényezők érvényesítésére.

Úgy látszik azonban, kulturális életünkben egyelőre jóval nagyobb a hajlandóság a központosított tervezésre, mint annak helyi lebontására. Az iskolákban, a tanfolyamokon az *egységes követelményszint* a hivatkozási alap, eleve azzal a feltételezéssel, hogy *kizárólag a központ foghatja fel*, helyesen a szakmai és az oktatáspolitikai követelményeket, az egyes intézmények hozzáértését nem lehet a színvonalas tervezéshez elegendőnek tartani.

Ebből az érvelésből kiolvasható a bizalmatlanság az alsóbb szint iránt, mintha annak normális működése csak erős szabályozással lenne biztosítható. Ebből következik azonban az is, hogy a gyakorlati megvalósítás kádereinek sem lehet túlságosan magas felkészültsége; annyi semmiképp sem, hogy képesek legyenek a tanítás *önálló* tervezésére és a terv *alkotó* kivitelezésére. Marad tehát számukra a kapott célokkal való azonosulás és a célok „pontos” megvalósítása. A tanári munka így végrehajtó jellegű lesz, önállósága az egyes nevelési, képzési helyzetekben adódó problémák megoldására korlátozódik. Ez sem csekélység természetesen, de látható az önállóság korlátozottsága: a tanterv fétis-jellege, amitől nem lehet eltérni, még ha a nevelési helyzetek és problémák esetleg másféle irányt és tartalmat követelnének is. Ennek következménye, hogy a tanításban háttérbe szorul a nevelés, a személyiségformálás, és marad az ismeretek magyarázatára és számonkérésére korlátozódó oktatás. Ezt rendszerint „időhiánnyal” indokolják, de a tantervi önállótlan-ságból következik, hogy sokkal nagyobb időkeretben sem lenne más a helyzet. Bizonyossága ennek a gyermekek nappali tagozatos tanítása, ahol a nevelés ugyan megtalálható, de sokszor inkább csak a fegyelmezés, a magatartásszabályozás formájában, s nem a készségek, jártasságok, képességek tudatos alakításában.

Az *ismeretközpon*tú oktatásban nem is lehet másként. Benne az érték-ként elismert műveltség-elemek elfogadtatása a cél, a *reprodukció*, és mellékes ezeknek az információknak az *egyéni feldolgozása*, értelmezése, a tapasztalatoknak és az iskolai tudásnak az összekapcsolása. Ám amíg a gyermekek esetében még az önállótlan gondolkodás és a tapasztalathiány miatt ez a korlátozottság kevéssé tárul fel, a felnőtteknél már teljesen lehetetlen ebben a keretben hagyományosan tanítani. Az andragógiában alapelv, hogy *a tapasztalatokra kell építeni*, és nem pusztán illusztrációképpen, a dolgok evidenciájának erősítésére, hanem a meglévő tudás elmélyítése érdekében, minthogy a felnőtt számára a tapasztalatnak éppoly értéke lehet, mint a szakembertől ka-



pott ismeretnek. (Néha még magasabb is.) Már kevésbé hangoztatott andragógiai elv, hogy a felnőttek tanulása *nem maradhat tisztán reprodukív,*<sup>7</sup> hiszen az életük állandó gyakorlati helytállásra készíti őket. Ha tehát a tanulás nem kíván tőlük produktivitást, akkor kiáltó ellentét keletkezik napi tevékenységük és a tanulás között. Amott helyzeteket kell értékelniük, problémákban kell dönteniük, emitt a dolgokat csak tudomásul kell venniük, anélkül, hogy azokkal valamit tenniük kellene. Pontosabban: memorizálniuk kell, ami nemcsak hogy szokatlan szellemi művelet azoknak, akik ehhez nem szoktak hozzá, de a meglevő tudás mellőzése is, legalábbis a kíváncsi tekintetében.

Ezt a visszas helyzetet nem szokták figyelembe venni, amikor a felnőttek tanítás eredményességét kétségbe vonják. Vagy a felnőttek tanulási képességét szokták elmarasztalni, vagy a munka melletti, csekélyebb időkerettel dolgozó tanítás lehetetlenségét emlegetik, de nem mutatnak rá a produktivitás és reprodukativitás ellentétére, ami legalább olyan súllyal hat az eredményekre, mint az előbbi körülmények. Legfeljebb úgy emlegetik, hogy a felnőtt *praktikus*, csak a gyakorlatban számára hasznos dolgok iránt érdeklődik, nem szerezti az elvonatkoztatást, de arra már ritkán utalnak, hogy ebben a jelenségben a tapasztalatoktól való elvonatkoztatás és a dolgok verbális kezelése iránti ellenszenv húzódik meg. Ezért ha az absztrakció *problémákhoz* kötődik, s a problémamegoldás a tapasztalatokat is felidézi, akkor a felnőtt sem tisztán utilitarista, hajlandó a tágabb összefüggések értelmezésével foglalkozni. Tény persze, hogy aki az életében a jelenségek felszínes megítéléséhez szokott, annál a jelenségek elemzése sem lehet sikeres. De ezt az elmaradottságot meg lehet szüntetni szisztematikus gyakorlással, hiszen az ismeretekkel való bánásmód rokon a dolgokkal való bánásmóddal, mindkettő azok produktív kezelése felé mutat.

E produktivitásnak nyilvánvalóan nemcsak az ismeretek alkotó feldolgozásában kell megmutatkoznia, hanem a tanulás után, az eredmények felhasználásában is. Közhelyként szokták emlegetni, hogy a tanulás próbája a gyakorlat. Ennél azonban jóval többről van szó: arról is, hogy *a várt eredménynek már a tervezésben is helyet kell kapnia*. Szakmai kifejezéssel élve, ez a „kimenet” (output) felől való megközelítése a tervben meghatározott céloknak. A várt eredmény itt még akkor is *személyhez kötött* lenne, ha csak az ismeretekre szűkítenénk. Mert nem elégedhetnénk meg az ismeretek többé-kevésbé sikeres felidézésével, ha az nem társulna minden kétséget kizáróan a felidézést lehetővé tevő készségekkel, jártasságokkal, képességekkel.

A lényeg tehát az, hogy a tanulásban résztvevők *menyire fejlődnek*, s nem az, hogy a tárgyi tudásuk mennyire bővül. Személyi fejlődés nélkül az ismeretek gyarapítása kevés haszonnal jár: azok értelmezése, alkalmazása és összekapcsolása alacsony szintű marad, és semmit sem javul az önálló ismeretszerzés képessége sem, ami gyakorlatilag azt jelenti, hogy az ember képtelen bármit is megtanulni, ha őt nem tanítják. A formális elemek súlyából arra is következtethetünk, hogy a tanulásban nem az ismeretfelvétel a cél; az csak *eszköze* lehet a szemléletnek, a tevékenységnek. Elgondolkodtató ezzel kapcsolatban a német felvilágosodás költőjének, G. K. *Lichtenberg*-nek a megjegyzése: „Amikor az emberek nem arra fogják tanítani, hogy *mit* gondoljanak, hanem arra, hogy *miképpen* gondolkodjanak, akkor majd megszűnik minden félreértés”.<sup>8</sup> Ha ezt döntő felismerésnek fogadjuk el, akkor az is magától érteődő, hogy a tanítás tartalmának meghatározásában nem az ismeretanyag tematikus összeállítása a legfontosabb. Ez csak másodrendű eleme a



tanulásnak, alárendeltje annak, hogy a tanulók megértenek-e bizonyos törvényeket, tendenciákat, lényegi összefüggéseket. Jelenleg az oktatás szinterein általában épp fordított a helyzet: az ismeretközlés és az ismeretátvétel a döntő, és annak a függvénye marad az elméleti vagy gyakorlati alkalmazás. Csakhogy ennek következtében a törvényszerűségek és az összefüggések tudása sem lép túl az ismeretek szintjén. Nem azok *szintézisének* eredményeként jelennek meg a tanulók gondolkodásában, hanem *újabb ismeretként*, amit éppúgy „el kell mondani”, mint bármely más, önmagában álló adatot. Nyilvánvaló, hogy ebből semmiféle gondolkodási képesség sem alakulhat ki.

Az ismeretek uralma a készségek, képességek fölött alighanem annak az enciklopédikus és eklektikus műveltségisménynek a következménye, amely nincs tekintettel az ismeretek *rendszerbe* szervezésére, mert tisztán a tények mennyiségi gyarapítását tartja a kívánatosnak. Ebben a felfogásban az a hit él, hogy az értékes ismeret önmagában is jól fejleszti a szellemi képességeket, anélkül, hogy a részeket egymáshoz kellene viszonyítani. Ahogy a művelődésnek és a tanulásnak alanya az *elszigetelt individuum* (a csoportban, osztályközösségben is egyedül az egyéni teljesítmény számít!), úgy az ismeretszerzés modellje is az *önmagában álló ismeret* lesz. Ennek ugyan látszólag ellene mond az enciklopédizmus igénye a világ egészének az átfogására. A széles kiterjedésű ismeretigény azonban csak a látszatát kínálja a műveltség *egyetemesiségének*, ha az nem párosul a befogadásban a részek egységesülésével. Ez ugyanis nem más, mint hogy a részletekre vonatkozó tudásnak is magába kell foglalnia a tágabb egyetemességre utaló kitekintéseket. Ezt a követelményt tulajdonképp már az újhumanizmusban megfogalmazta Wilhelm *Humboldt*, amikor az elsajátításban nélkülözhetetlen egységről, a *részek totalitásáról* beszélt.<sup>9</sup> Csakhogy Humboldtnál és később az életfilozófia műveltségisményében a totalitás szubjektív egység, és elsikkad az az objektivitás, aminek a részek kapcsolatában kellene érvényesülnie. Ezért az objektív összefüggésekben való gondolkodás nem is válik követelménnyé a pedagógiában.

Úgy látszik, más helyzet alakul ki a szocialista nevelésben. Az objektív összefüggések felismertetése itt már szinte jelszóvá válik, míg az elsajátításban jelentkező szubjektív totalitás követelménye teljesen háttérbe szorul. Föltehetően azért, mert a tanulásban is fölöslegesnek (nem egy esetben károsnak) tartják a szubjektivitást. A tanulás a kulturális javakhoz történő alkalmazkodás, és ezen át a *társadalmilag releváns tudáshoz való alkalmazkodás*. Ebben a viszonyulásban nem érdekes, az egyén mit gondol, miképpen értelmez dolgokat, az egyéni ítéleteit csak a tanításon kívül lehet érvényre juttatni.

Tudjuk, nem egészen így van ez a felnőttoktatásban, különösen nem az iskolán kívüli művelődésben. Itt gyakran megtörténik, hogy a résztvevőket „hozzászólásra”, „vitára” ösztönzik, s úgy látszik, mintha az egyéni megnyilatkozásoknak itt tágabb tere lenne. Ha azonban a politikai szemináriumokra gondolunk, ahol általános gyakorlat még ma is a kiadott útmutatók tartalmának „visszamondása”, anélkül, hogy bárki is kísérletet tenne a tárgyalt témának a helyi körülményekre való vonatkoztatására és benne az egyéni állásfoglalásra. Ezt ugyan még a politikai műveltség alacsony szintjével is magyarázhatnánk, minthogy a központilag megfogalmazott elvek ismételése ma már nem követelmény. De mit kezdjünk a tudományos ismeretterjesztéssel, amely ma is fő feladatának a tudományos tájékoztatást tartja, s nem kíváncsi arra, hogy az emberek napi gyakorlatukban milyen ismeretszükségletet termelnek, milyen véleményeket alkotnak. Így azután az ismeretek kínálatát is azok általánosságban vett fontossága fogja meghatározni, mégpedig úgy, hogy a szer-



vezők és ismeretközlők a közlés hatásának megismerésére sem fognak törekedni.

Persze az *igényeket* követő gazdaság és a kulturális életben ugyanerre irányuló szórakoztatás figyelmeztető lehet az ismeretterjesztésnek is. De úgy látszik, mintha az igények fokozott figyelembe vétele itt csak *tematikai változásokat* engedne meg, és nem *strukturálisat*, az előadók hangsúlyozott aktivitását felváltó *résztevő-centrikusságot*.<sup>10</sup> Pedig a tématerveknek az igények alá rendelése valójában nem hoz megoldást. A résztvevőket továbbra is alávetett helyzetben tartja, a téma értelmezésében nekik kell alkalmazkodniuk az előadóhoz, még ha a téma választásában fordított volt is a helyzet. S ha a téma tárgyalása előadással történik, az egyoldalú kommunikáció továbbra sem engedi felszínre a hallgatók nézeteit, mert az előadás után adott hozzászólási lehetőség több szempontból is alkalmatlan arra, hogy a résztvevők magukkal hozott tapasztalatainak, problémáinak megbeszélésévé váljék.

Ákárhonnán nézzük is a felnőttnevelés praxisát, a helyzetet nem tudjuk másként jellemezni, mint hogy a tanuló, művelődő ember ki van szolgáltatva a kultúráközvetítők — természetesen jóhiszeműségein és jószándékon alapuló — önkényének. De ez mégis csak önkény, mert a tervezők, szervezők, tanárok, előadók döntenek el, mi legyen a művelődés tartalma, ők állítják össze és valósítják meg a tanmenetek, tanfolyami tematikák, ismeretadó előadássorozatok tartalmát, s azok, akikért mindez történik, lényegében kívülállók maradnak, akik vagy alkalmazkodnak a feléjük irányuló kínálatokhoz, vagy nem vállalnak közösséget azokkal. Úgy látszik, ez nem is lehet másként, a laikus mindig rá van utalva a szakértők tudására, döntésére. Mégis egyet talán figyelembe vehetnénk: azt, hogy *ő mit tud és miként gondolkodik*, mégis csak *ő ismeri a legjobban*. Ha ez a gondolkodás nem lesz mellékes számunkra, akkor rá kellene térnünk a *kollektív tervezésre* a felnőttoktatás különböző szintjein. Nyilván a szerepek nem cserélődhetnek fel teljesen. Nem a tanulók fogják eldönteni, hogy a kultúrában milyen eredmények megismerésére van szükségük, (hiszen amit még nem ismernek, azt meg sem tudják határozni), de hogy *ezt milyen tapasztalatok és problémák alapján lehet eldönteni*, mégis csak tőlük kell megtudni. Azt sem a tanulók fogják megmondani, hogy az információk értelmezésében melyik álláspont lesz a mérvadó, de hogy az elszámításban mit hogyan kössenek össze a meglevő tapasztalataikkal, már első sorban nekik kell felfedezniük, itt semmiféle receptre sem támaszkodhatunk.

A kollektív tervezés *csoportmunkát* feltételez, ahol a résztvevők közti együttműködés sikere döntő. Ebben az egyéni tapasztalat és vélemény jelentős szerepet játszhat, de csak akkor, ha *egységbe* ötvöződik mások tapasztalataival és véleményével. Egy egészséges tanuló-művelődő közösségben nemcsak a tanár tanítja a folyamatban résztvevőket, hanem a tanítás *kölcsönössé válik*, a csoport minden egyes tagja hat másokra, miközben nyitottá válik a feléje irányuló hatásokra is. Ha eleven *információ- és véleménycseré* alakul ki, akkor a tartalom meghatározása nem korlátozódik a folyamat megkezdésére. Az előrehaladás során állandóan megújuló igényné válhat, mert abban, hogy a választott témakör megismerésében milyen részletekkel foglalkozzanak alaposabban, milyen irányban térjenek el az összefüggések jobb megértése érdekében, azt mindig a feldolgozásban aktív közösség konszenzusának kell eldöntenie. Így a tartalom megújítása *permanens* lehet, teret adva az egyéni kezdeményezéseknek, a tapasztalatokból kiinduló, de az elméleti igényű elemzésig is eljutó folyamatoknak. Megállapíthatjuk tehát: minél inkább lesz lehe-



tősége egy tanulósoportnak arra, hogy befolyásolja a tanulmányozott tárgy tartalmát, annál inkább lesz rugalmas a tervezés, a tanulás konkrétan jelentkező szükségleteihez igazodó. S ha jól meggondoljuk, ez a résztvevői befolyás bizonyos fokig maga is tanulás, hiszen az ismeretigények tudatos alakításának objektíve meghatározott keretei vannak az adott téma összefüggései szerint. Ezek feltárása az *elmélyülés* lehetőségét kínálja a tanulmányozott tárgyban, s egyszersmind az *azonosulást* a tanulás folyamatával.

Valószínű, hogy ilyen aktív részvételre csak a képzettség magasabb szintjén számíthatunk. Ennek ellenére távlati célként a felnőttoktatás alacsonyabb szintjei is vállalhatják, arra irányulva, hogy a hozzá szükséges készségeket, jártasságokat, képességeket fokozatosan fejlesszék ki a tanulásban résztvevőkben.

#### Jegyzetek

1. *Bradford, L. P.*: The teaching-learning transaction. Adult Education, Chicago 1958. 135—145. Magyarul: A felnőttnevelés és népművelés pszichológiai és andragógiai kérdései. Szerk.: Durkó M. Tankönyvkiadó, 1972. 110—120. lap
2. Knowles, M. S. — Husen, T.: Erwachsene lernen. Ernst Klett Verlag. Stuttgart, 37—62. lap. Magyarul: A felnőttnevelés és népművelés pszichológiai és andragógiai kérdései. Id. kiadás 165—181. lap
3. Idézi T. Brocher „Csopordinamika és felnőttoktatás” c. könyvében. Tankönyvkiadó, 1975. 108. lap
4. Zöschbauer, F.: Meinungsbildung in der Volksbildung. Neue Volksbildung, Wien. 1968. Magyarul: Szöveggyűjtemény az ismeretterjesztés módszertanából. Szerk.: Herbai A. Tankönyvkiadó, 1975. 52—56. lap
5. Fényes Imre: Korszerű műveltség és ismeretterjesztés Népművelés. 1964. 12. 5—6. lap
6. Sági Mária: Művelődés és személyiség. Népművelési Propaganda Iroda kiadása, évszám nélkül. 77. lap.
7. W. Niggemann említi egyik írásában azt a vizsgálatot, mely szerint „az ember átlag 20%-át jegyzi meg annak, amit hall... és 90%-át annak, amit csinál.” W. N.: Gruppenarbeit — als eine intensiven Form der Erwachsenenbildung. Neue Volksbildung. 1969. 11. (Wien) Magyarul: Andragógiai szöveggyűjtemény. Válogatás a felnőttnevelés elméletének polgári szakirodalmából. Szerk.: Maróti A. Tankönyvkiadó, 1983. 143. lap
8. Idézi I. Sz. Kon „Az én a társadalomban” c. könyvében. Kossuth Könyvkiadó, 1969. 273. lap
9. Dénes Magda: A neohumanizmus és a német idealizmus pedagógiája. Tankönyvkiadó, 1971. 37. lap
10. A résztvevő-központúság a modern felnőttoktatás egyik új alapelve, amit rendszerint úgy határoznak meg, hogy a tanulásban résztvevőknek befolyást kell gyakorolniuk tanulásuk tartalmára és módjára is.



## A TANULÁSIRÁNYÍTÁS ELJÁRÁSAI

Korunk rendkívül felgyorsult tudományos, technikai és gazdasági fejlődése megköveteli a szakemberek permanens továbbtanulását, önképzését. Sellers, E. S. (1) például egy differenciál egyenlet megoldása eredményeként kimutatta, hogy a munkaidő 15%-ra volna szükség egy mérnök tudásának szinten tartására, ami előrevetíti a folyamatos „egy életen tartó oktatás megvalósítását”<sup>2</sup>. Hasonló szellemben foglaltak állást mások is, például egy szaktudós Rosenstein, A. B. villamosmérnök tantervek elemzésénél úgy találta, hogy a tantervek (egymással szoros kapcsolatban, függésben lévő tananyagok) felezési ideje (az az idő, ami alatt a kb. 3000 itemből (egységből) álló tananyagnak legalább a fele újraírandó) kb öt év. Így például az USA-ban az 1940—65 közötti időszakban éppen a computer-technika rohamos fejlődése következtében hatszor kellett tantervi-, tananyagrevíziót végrehajtani<sup>3</sup>. De hasonló szellemben foglalt állást éppen a gyakorlatot képviselő egyik ipari központ is, ahol létrehozták „A Ruhr-vidéki egyetemek Innovációtámogató és Technológiatranszfer Központot (ITZ)” a tudomány, az oktatás és a gyakorlat közötti kapcsolatok szervezése és koordinálása céljából<sup>4</sup>.

Valószínűsíthető, hogy a Sellers-egyenlet segítségével az azonos szintű többi szakterületekre is kimunkálható egy hasonló „szinten tartási kvóta”. De ugyanígy az alacsonyabb szakmai szintek mindegyikéhez rendelhető egy hasonló szinten tartó, továbbképzési időhányad. Annak előrebocsátásával, hogy az ezekre vonatkozó számítások elvégzése rendkívüli fontossággal bír és mielőbbi kimunkálásra vár, cikkemben nem erre, hanem csak magának a tovább-, önképzést szolgáló „tanulásiirányítási eljárások” meglévő változatainak és belátható időn belül várható fejlődésének áttekintésére vállalkozhatok.

Különben ennek a tanulási formának időszerűségére utal az is, hogy nálunk az Ipari Minisztérium 1985-ben ezeknek a feladatoknak a megoldásáért magát az Ipari Vezetőképző Intézetet tette felelőssé és ehhez kapcsolva létrehozta a Távoktatási Irodát. Ennek általános feladata az iparpolitikai célok mielőbbi megvalósításához szükséges technikai és gazdasági információk mielőbbi továbbítása a tervező- és termelő egységek felé. Ezt oktatási és propaganda tevékenység révén kívánják realizálni. Konkrét feladata pedig az ún. Távoktatási Tanácson keresztül segítséget nyújtani a Továbbképzési Iroda éves oktatási tervei összeállításában és azok operatív megvalósításában. Ennek során meghatározza az ipar részére különösen fontos távoktatási formákat és az ezek realizálásához szükséges szakértőket. Ezen belül külön kijelöli a távoktatási formában végrehajtandó (vezetők és szakmunkások részére tartandó) továbbképzési formákat és azok tartalmát. Javaslatot tesz a továbbképzési anyagok összeállítására és az ebben résztvevő szakértők kiválasztására. Résztvesz úgy a tananyagok kidolgozásában, mind ezeknek szakmai- és pedagógiai jóváhagyásában. Javaslatot tesz új oktatási területeknek a kijelölésére és támogatja ezek tananyagainak előkészítését és kidolgozását<sup>5</sup>.

A továbbiakban rendszerbe kell foglalni magát az ilyen célú tanulási formákat, majd ezen belül az elsajátítandó anyag, ismeretszintjeihez kell applikálni



az adekvát tanulásirányítási eljárásokat. Ennek megfelelően tanulmányom a következő szerkezetet követi:

1. A gazdaság különböző szintű szakemberei tovább-, illetve önképzésének nemzetközileg legismertebb és preferált formái:

- 1.1. Az *intenzív, rövid tanfolyam* legalább 30 óra időtartamú és minimális 5 napi teljes elfoglaltságot jelent. A résztvevők szervezett oktatási programot kapnak speciális témakörrel.

- 1.2. A *munkaidő utáni minimum 5 órás tanfolyam* szervezett oktatási programot ad különleges tárgykörben, amelyet előre meghatározott heteken keresztül rövid fejezetekben, egységekben adnak elő.

- 1.3. A *szeminárium és alkotóműhely* jellegű tanfolyam 5–30 óra időtartamban 5 vagy még több folyamatos elfoglaltságot jelent és 1–4 napig terjedő időtartamú, de 30 óránál kevesebb elfoglaltsággal jár.

- 1.4. A *távoktatási formák (levelező) tanfolyam*. Létrejöttétől kezdve és még napjainkban is a „levelező oktatás” elnevezés a közismertebb Magyarországon éppúgy, mint külföldön. Ez az elnevezés azonban nem fejezi ki a képzési forma lényegét, hanem csak egy módszert emel ki az oktatási folyamatban alkalmazott módszerek közül<sup>6</sup>. Sőt nem csak a névhasználat, hanem magának a levelező oktatás fogalmának meghatározása sem teljesen egyértelmű a nemzetközi szakirodalomban. Holmber, B.<sup>7</sup> például a levelező tanítást olyan írásos úton végzett tanításnak tekinti, ahol a tanító és tanuló rendszeresen írnak egymásnak. A levelező képzés alapját egy erre a célra készített tanfolyam képezi. Ugyanakkor Bittner, W. S.<sup>8</sup> szerint a levelező tanítás inkább kiegészítő jellegű, sem mint zárt és teljes iskolai rendszer. Az egyéni tanítás olyan változatos típusa, amely megszakítatlan cserefolyamat fennállását követeli meg a tanuló és az instruktor között. Ez a csere (változó kombinációban) jelenti az összes kiegészítő anyagot is, mint például sokszorosított levelek, nyomtatott referátumok, gyakorlatok, javítások, tanácsok, könyvkölcsönzések.

Zawecka<sup>9</sup> ugyanakkor inkább egy olyan módszerről beszél, amelynek sajátos jellemzője az oktató és tanuló közötti közvetett levelező kontaktus. Hangsúlyozza ugyanakkor, hogy ennek a módszernek több módszertani változata létezik, nevezetesen: az egyéniesített vagy individuális levelező oktatás; a közvetlen tanítással összekapcsolt levelező oktatás; a levelező oktatás (oktatói) személyes felügyelettel; a rádiós és televíziós oktatással összekapcsolt levelező oktatás.

Kovács Ilma szerint (6) a Haagmann, P. (10) által megfogalmazott didaktikai megfogalmazás fedi legjobban a szóbanforgó megfogalmazás lényegét. Eszerint a távoktatás tudás, jártasságok és készségek tervszerű közvetítésének folyamata térbeli távolságon keresztül. Mint minden más oktatásnak, ennek is megismerésre, mérlegelésre, gondolkodásra stb. irányuló jellege van, melynek lényeges ismertető jegyei a következők: térbeli távolság az oktatók és a tanulók között az oktatás egész vagy túlnyomó ideje alatt; oktatási médiumok felhasználása a Az ún. „levelező oktatás” során tehát a levelező hallgató nem áll fel térbeli távolság áthidalására; irányíthatóság és tudatosság; ellenőrzés más személy által.

tétlenül levelező kapcsolatban intézménye oktatóival. A hallgató egyéni, többé-kevésbé (tankönyv által) irányított tanulást folytat.



1.5. Az önálló (egyéni) tanulással kapcsolatban mindjárt tisztáznunk kell azt a tanulásméleti tényt, hogy „befelé tekintve” úgy fiziológiai, mint pszichológiai szempontból, a felsorolt formáktól függetlenül, a tanulás mindig egyéni, önálló. Hisz az elsajátított ismeretek, jártasságok és készségek, mindig az egyén sajátos egyéni útján (Rubinstein, Sz. L. szerint prizmáján „megtörve”) épülnek be a pszichikumba és idéznek elő az agyban fiziológiai „változásokat, módosulásokat”.

Didaktikailag ez a tanulási forma azt jelenti, hogy önképzés keretében a teljes oktatási anyagot megküldik a résztvevőknek, akinek nincs kapcsolata az oktatóval. Ez elsődlegesen a gazdasági ágazatra jellemző kiadványokkal, jegyzetekkel, valamint hang és képszalagok, az utóbbi időben személyi számítógépek útján valósul meg, sőt kábelen továbbított és műholdról sugárzott programok is ismertek.

2. Az elsajátítandó anyag, ismeretszintjei szerint egyre tágul az az intervallum, amelyben elhelyezkedhetnek a tovább-, illetve önképzés anyagai. Ezek túl mély elemzésére itt nem térhetek ki, mivel nem ez képezi mondanivalóm közvetlen tárgyát.

2.1. Egyre több és fontosabb az új tudományos eredményeket ismertető anyag. Ennek mielőbbi eljuttatása az illetékes gazdasági szakemberekhez, vezetőkhöz igen nagy jelentőségű. Ezen belül azonban felmerülnek olyan egyéb didaktikai problémák, amelyek az ilyen természetű anyagok megértésénél nélkülözhetetlenek. Itt mindenekelőtt az ezek megértéséhez szükséges előismereteken kívül az új koncepcióból adódó logikai struktúrák átadhatóságára gondolunk. Ezek vizsgálatával ma már a didaktikának egy új mellékága az ún. otodidaktika foglalkozik<sup>11</sup>.

2.2. Az új technológiákat, technikákat bemutató anyagok mielőbbi elsajátításuk fontosságát és az ennek során fellépő nehézségeket tekintve megközelítik a 2.1.-ben mondottakat.

2.3. Az új munkafolyamatokat ismertető anyagok, mint egy teljes innováció megvalósulásának legfontosabb részei tekintendők, de nem igényelnek olyanmértvű elmélyülést a részletekben, mint a 2.2.-ben említettek. Az intellektuális és affektív azonosuláson kívül itt már megjelennek bizonyos pszichomotorikus elemek, amelyek fontossága egyre nagyobb hangsúlyt kap.

2.4. Az új munkafogásokat bemutató anyag a kognitív (intellektuális) szféra fontosságának állandó kihangsúlyozása mellett egyre inkább a pszichomotorikus szférára koncentrálni, azt emeli a figyelem középpontjába.

2.5. Az új munkafolyamatokat begyakoroltató anyag már szimulációs vagy konkrét tevékenységre is épül. Ennek nélkülözhetetlen előzménye az erre a folyamatra vonatkozó 2.3. birtoklása.

2.6. Az új munkafogásokat elsajátíttató anyag már határozottan a pszichomotorikus szférába helyezi a tanulás súlypontját, természetesen nem lemondva az ehhez szükséges intellektuális elemek felelevenítéséről, esetleg újak beépítéséről, valamint az effektív szféra mobilizálásáról. Ez az a szint, ahol az oktató és oktatott közelsége legkevésbé nélkülözhető.



5. Az előbbieket során felsoroltaknak megfelelő *adekvát tanulás-irányítási eljárások* természetesen megkövetelik a közöttük fennálló, illetve létesíthető relációk kimutatását. Valódi célunk egy ilyen célt szolgáló „háromdimenziós mátrix” felírása. Így itt most éppen az annak megértéséhez nélkülözhetetlen eljárások felsorolására, bemutatására, elemzésére vállalkozom. (Különös tekintettel az önálló pszichológiai feltételeknek, motivációknak megteremtésére). Természetesen a terjedelmi korlátok miatt itt sem törekedhetnek teljességre.

3.1. *Algoritmikus előírások* olyan logikus lépéssorba leírható tevékenységek, amelyek a legtömörebben képesek egy végezzámú folyamat vagy egy feladatmegoldás lépéseinek bemutatására, amelyek biztosan elvezetnek a folyamat befejezéséhez, a feladat megoldásához, vagy pedig annak kimutatásához, hogy a folyamat nem hajtható végre, illetve a feladatnak az adott keretek között nincs megoldása. Ez az eljárás általában a legegyszerűbb, heurisztikus elemeket nem tartalmazó folyamatok, feladatok leírására alkalmazható. Az önálló ismeretszerzés eme fázisában azonban főleg a készség szint tevékenységek elsajátítására igen alkalmas eljárások. Leírásuk általában igen szemléletes, szöveges, blokk-diagramm, gráf-sémák stb. formákban történik, s így ezek részére, akik ezt az „utasítási” formát már megszokták a leggyorsabb és hatékonyabb önálló tanulásirányítási módszert nyújtják. Az 1. sz. mellékleten egy szöveges utasításban megfogalmazott algoritmust prezentálók<sup>12</sup>.

3.2. *Programozott anyagok* belső (rejtett) szerkezetüket tekintve szintén algoritmikus előírások. De ugyanakkor megformálásuk, szövegezésük provokálják az önálló megfontoláson, gondolkodáson alapuló aktív feleletadást. Erre azonnal megkapják a helyes választ vagy a kiigazító visszajelzést, s így bizonyos sikerélményhez juttatják az ilyen anyagokkal ismereteket szerzőket. Maga a módszer teljes egészében az önálló tanulásirányítás eszközeként jött létre, s a kezdeti kis lépésekhez adagolt információkat képviselő formáktól kiindulva jelentős fejlődésen mentek keresztül, s ma már inkább a tanulásirányítás nem ilyen lépésekre bontott, hanem folyamatos tanulást, nagyobb egységek átfogását vezérlő eljárása. Annak fenntartása mellett, hogy a régebb — főleg kisebb terjedelmű — formák is lehetnek a tanulásirányítás módszerei, eszközei, megállapítható, hogy a legújabb formák sokkal oldottabbak és a hagyományos tan- és szakkönyvek, feladat, ill. ellenőrzőlapok bevonásával inkább a tanulás folyamatát programozzák, mint az anyagát. A 2. sz. mellékleten egy nálunk<sup>13</sup>, a 3. sz. mellékleten két külföldön<sup>14</sup> kifejlesztett modellt mutatok be.

3.3. *Egyszerűbb audio-vizuális berendezések*

Ezek részletes elemzése nemcsak lehetetlen az adott keretek között, hanem felesleges is, hisz tanulásirányítás szempontjából nem mindegyik hasznosítható kellő eredménnyel. Így inkább csak azokról szólok, amelyek ebből a szempontból jelentősek<sup>15</sup>.

3.3.1. A *diapozitívek* az állóképi szemléltetés legelterjedtebb és legjobban bevált eszközei az oktatásnak. A távoktatási szakemberek körében azonban élénk vita folyik arról, hogy a távoktatásban résztvevő önálló tanulója során mennyiben van szükség, illetve lehetőség vetített szemléltető képek alkalmazására.



3.3.2. Az önálló tanulás vizuális eszközei között csak a teljesség kedvéért említem meg az *oktatófilmeket*, mivel bár a vetítőgépek száma az utóbbi időkben rohamosan növekedett, mégis a feltörő és sokkal egyszerűbben kezelhető, kisebb helyet elfoglaló videotechnika egyre inkább háttérbe szorítja ezt az oktatás-technikai eszközt.

3.3.3. A kommunikációs technológia által rendelkezésünkre bocsátott *auditív technikai berendezések* lényegében csak annyit tettek hozzá az élő beszéd által történő oktatás művészetéhez, hogy lehetővé tették a beszéd rögzítését és közvetítését nagyobb távolságra.

3.3.3.1. A *telefonnal* kapcsolatban idézem az egyik kanadai távoktatási intézet igazgatóját, aki arra a kérdésre, hogy 30 éves tapasztalata alapján melyik technikai eszközt tartja a leghatékonyabbnak, így válaszolt: a telefont. S még hozzátette: elég régóta telefonálunk ahhoz, hogy lassan kezdjük megtenni a használatát.

3.3.3.2. Figyelembe véve, hogy a technikai eszközök oktatási célokra történő felhasználását alapvetően az eszközök hozzáférhetősége határozza meg, a *magnetofon* indokolatlanul lassan foglalja el azt a helyet a levelező oktatásban, amelyet kis beszerzési költségei és viszonylagosan nagy üzembiztonsága alapján méltán betölthetne.

3.3.3.3. A *hanglemezek* számos előnye mellett (standard kivitel, jó hangminőség, alacsony beszerzési költség) rá kell mutatni arra az igen jelentős hátrányra, ami megakadályozza a hanglemezek elterjedését a távoktatásban. Ez pedig az, hogy a hanglemez tipikus szériatermék. Csak nagy példányszámú sorozat gyártása gazdaságos.

3.3.4. Az audiovizuális eszközök közül a *televízióval* kapcsolatban csak annyit említek meg, hogy a kezdeti lelkesedést követő elbizonytalanodás fázisában (amibe erősen belejátszanak a később tárgyalandó újabb és újabb rendszerek) azért ma már látható, hogy a televízió olyan eszköz, amely képes számos didaktikai funkció betöltésére a távoktatásban, az önálló tanulás irányításában. Alkalmazása azonban csak igen alapos előkészítés és megfelelő körülmények biztosítása mellett válthatja be a hozzá fűzött reményeket.

3.4. A *multi-média távoktatási rendszerekkel* kapcsolatban meg kell említenem, hogy az Európatanács Konzultatív Gyűlése 1973-ban már javasolta egy Európai Intézet létrehozását, melynek feladata a multi-média rendszerű távoktatással kapcsolatos kutatások koordinálása és elősegítése. Az Intézet tervét ismertető dokumentum szerzője, Koye, A. R. a következőképpen foglalta össze az új típusú távoktatási rendszerek sajátosságait. „Olyan tanulási rendszerekről van szó, amelyek feleslegessé teszik a tanuló állandó jelenlétét, de azért nem zárják ki a direkt oktatás elemeit sem. Így éppen úgy különböznek a hagyományos levelező oktatástól, mint attól az oktatástól, amely alapvetően a tömegkommunikációs eszközök alkalmazására támaszkodik. Összegezve tehát, ezek a rendszerek nem kizárólag vagy főleg egyetlen közlési esz-



köz felhasználásán alapulnak, hanem a megfelelő eszközöket és oktatási módszereket kombinálják”.<sup>16</sup>

- 3.5. Az utóbbi időben egyre nagyobb teret hódítanak el az előbb felsorolt eszközöktől a *személyi számítógépek*. Nagy előnyük, hogy nagyban megkönnyítik az önálló tanulást, annak irányítását, hisz egyre inkább több közület és ma már jelentős „magánháztartás” rendelkezik valamilyen típusú személyi számítógéppel (home computer-el). Másik nagy előnye, hogy programjaik előállítására a programozási nyelvek ismerete nélkül is lehetséges. Biszterszky Elemér szerkesztett egy olyan személyi számítógép „belső logikát”, amely mindössze az IF, THEN GOTO és PRINT utasításokból épül fel.<sup>17</sup> Ennek bemutatására szolgál a 4. sz. melléklet. Előnye továbbá az is, hogy a gazdasági, vállalati, de főleg a műszaki képzés bármelyik kurzusában készíthető ilyen program, valamint, hogy az önálló tanulást végzők a számítógéppel kapcsolatos bármilyen előismeret nélkül is dolgozhatnak (tanulhatnak ezzel a módszerrel)<sup>18</sup>.

Természetesen egyre több olyan központ működik, amely a személyi számítógépek és a nagyszámítógépek összekapcsolásával az önálló tanulás megsegítésére komplex rendszereket (CUU) (Computer unterstützte Unterricht) hoznak létre. Egy ilyen működési struktúráját mutatja be az 5. sz. melléklet, mely már nemcsak egy meghatározott tananyag, ismeretrendszer átadására képes, hanem lehetővé teszi az önállóan tanuló további — mélyebb összefüggéseket kutató — kérdéseinek a megválaszolását is.<sup>19</sup>

- 3.6. A multi-média rendszerektől (3.4.) kezdődően az újabban bemutatott rendszer nemcsak „többszorosított”, fejlettebb konstrukció, hanem bizonyos mértékben magában foglalja az előző rendszert is. Így ha a videorendszerek bemutatására vállalkozom, akkor nemcsak a képmagnetofont, amely természetesen önmagában is képes számos esetben az önálló tanulás hatékony irányítására, hanem annak a számítógépekkel és telefon-hálózatokkal kapcsolt formáira gondolok. A tv-képernyőn megjelenő szöveget, színes grafikát ún. elektronikus adatjelek hordozzák, amelyek átvitelére két megoldás született. Az egyik rendszer, amely az előbbivel közös LSI-áramkört elemeket használ fel, a *VIEW-DATA* vagy *Bildschirmtext* nevet viseli. Ennél a megoldásnál a kívánt írásos és grafikus információk kiválasztása, „lehívása” és a központ-pontból a vevőig történő továbbítása telefonvonalon történik. Ez olyan szolgáltatás, ahol az egyéni (telefon) előfizető a telefonközpont-hoz kapcsolt adatbank több százezer oldala közül interaktívan választhat. A telefonvonalon továbbított kérdéseit a központi adatbank bármikor teljesíti, a megfelelő számú oldalt az előfizetőig történő továbbításával. Így módon a számítástechnikai vagy oktató programok is lehívhatók.

A másik a *TELETEXT* vagy *VIDEOTEXT* gyűjtőnevet viselő rendszer, amely a televízió műsorsugárzó adóhálózatát használja a vevőkhöz történő jeltovábbításra — az éppen folyó tv-műsor zavarása nélkül. A *TELETEXT* adásnál a televízió műsorral egyidejűleg kerül sugárzásra meghatározott számú (maximum néhány száz) oldalból álló információs szöveg, illetve ábra, folyamatosan ismétlődve, „peregve” az elsőől az utolsóig. Az információs anyag szerkesztősége könnyen és gyorsan változtathatja — az aktualitásuknak megfelelően — az olda-



lak tartalmát. A felhasználók az éppen sugárzott oldalak közül választhatják ki a kívánt oldalszámokat, az egyiket a másik után. Az információ-továbbítás az adótól a vevőig egyirányú<sup>20</sup>. A VIEWDATA, illetve Bildschirmtext rendszert már az Osztrák Posta is felvette szolgáltatásai közé. Erre épülve fejlesztették ki a MUPID—Btx elnevezésű „képernyőszöveggel kombinált, számítógépekkel segített oktatást”.<sup>21</sup>

- 3.7. Az önálló tanulást segítő eljárások közül talán az egyik legoldottabb és ugyanakkor mégis leggazdagabb variációs lehetőségeket magában foglaló forma az ún. *modulrendszerű oktatás*. Ezen belül az alábbi „alformákat” különböztetjük meg: „M” (tantervi, makromodul) önmagukban zárt, de egymásra épülésükben variálható, tantervi „építőelemek”, amelyek éppen ezért variálhatóságuknál fogva — jobban követhetik a K—F, gazdasági élet, illetve a termelés mindenkori igényeit. Ebben az értelemben egy tantervi makromodul tantárgyakat foglaló célszerűen kialakított keretbe. Felsőoktatási értelemben két fajtáját különböztetjük meg: „M”<sub>a</sub> (alap-, alapozó tárgyak) és „M”<sub>sz</sub> (szak-tárgyak) modulját.

„SM” (submodul) egészen speciális egyéni érdeklődésen is alapulható (egyedi vagy kiscsoportos érdekeket, képzési igényeket kielégítő tantárgyi, tanfolyami modul (jele: MS<sub>s</sub>). De lehet hiánypótló, felzárkóztató stb. kiegészítő submodul is (jele: SM<sub>k</sub>). Az „SM”<sub>s</sub> főleg az „M”<sub>sz</sub>-hez kapcsolódik, de elképzelhető az „M”<sub>a</sub>-hoz kapcsolódó „SM”<sub>s</sub> is.

„MM” (mikromodul) egyaránt lehet egy specializáló „SM”<sub>s</sub> vagy egy kiegészítő kimondottan (SM<sub>k</sub>) önálló tanulásra előkészített (ennek megfelelően tagolt) formája<sup>22</sup>. Ennek funkcionálását mutatja be a 6. sz. melléklet. Valamennyi modultípusra jellemző a tudományos-technikai fejlődés megkövetelte cserélhetőség. A modulok természetesen felépítésüktől, fajtájuktól függően könnyebben vagy nehezebben cserélhetők. A „cserélhetőség” kivitelezhetőségének „nehézségi” sorrendje: MM < SB < M.

A 7. sz. mellékletéről (mely a felsorolt „modulfajták” rendszerbe foglalására szolgál) leolvasható, hogy az „M” csak hagyományos; az „SM” hagyományos, illetve előregyártott — erre a célra implementált — anyag formájában, önálló formában is feldolgozható. Ugyanakkor az „MM” szerkezet kizárólag az önálló tanulást (feldolgozást) szolgálja. Célszerű a modulokat ún. modulbankokban tárolni<sup>22</sup>. Egy ilyen modulbank modelljét mutatja be a 8. sz. melléklet.



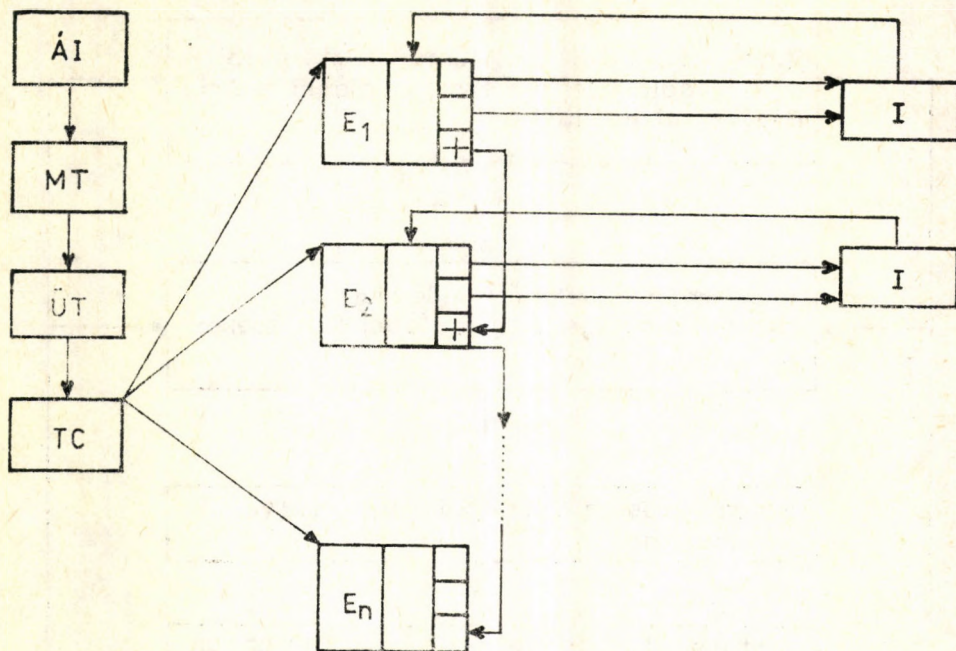
Kormánytengelykapcsoló és fékszerkezet beszáboályozottságának  
ellenőrzése láncaltapas járműveknél

SZÖVEGES UTASÍTÁSRENDSZER:

1. A botkormányt húzd hátra ütközésig!
2. Engedd el a botkormányt és állapítsd meg, hogy visszatér-e önmagától kiinduló mellső helyzetébe!
  - Ha igen: tovább a 4-re!
  - Ha nem: tovább a 3-ra!
3. Az állítócsavarral szabályozd a szervorugó feszességét! Tovább (vissza) az 1-re!
4. Mérd le a hosszanti vonórúd teljes elmozdulását!
  - Ha ez 15—20 mm közé esik: tovább a 6-ra!
  - Ha ez nem esik 15—20 mm közé: tovább az 5-re!
5. A szabályozóhüvely és a szabályozóvilla elcsavarásával változtass a hosszanti vonórúd hosszúságán!
6. Mérd le a rövid vonórúd teljes elmozdulását!
  - Ha ez 8—10 mm közé esik: tovább a 8-ra!
  - Ha ez nem esik 8—10 mm közé: tovább a 7-re!
7. Szabályozóhüvely és szabályozóvilla elcsavarásával változtass a rövid vonórúd hosszán! Vissza a 6-ra!
8. A csapszegnél mérd le a mozgócsésze kiemelő karjának holtjátékát: (szétkapcsolt rudazattal)
  - Ha ez 6—8 mm közé esik: tovább a 13-ra!
  - Ha ez nem esik 6—8 mm közé: tovább a 9-re!
9. Egy-egy darab szabályozó alátétet szerelj ki a kormánytengelykapcsolóból! Tovább a 10-re!
10. Mérd le a nyomótárcsa elmozdulását!
  - Ha ez nem esik 4—6 mm közé: tovább a 13-ra!
  - Ha ez nem esik 4—6 mm közé: tovább a 11-re!
11. Mérd meg a kormánytengelykapcsoló lamellakötegeinek vastagságát!
  - Ha ez 120—123 mm közé esik: vissza a 9-re!
  - Ha ez nem esik 120—123 mm közé: tovább a 12-re!
12. Cseréld ki a kopott lamellákat! Vissza a 11-re!
13. Mivel a kormánytengelykapcsoló beszáboályozottsága kielégítő, szereld össze az alkatrészeket, térj át a fékszerkezet ellenőrzésére! Tovább a 14-re!
14. Vizsgáld meg a fékszalag ellenőrző mutatóinak egybeesését!
  - Ha ez  $\pm 1$  mm eltéréssel egybeesik: tovább a 15-re!
  - Ha az eltérés nagyobb 1 mm-nél: tovább a 16-ra!
15. A fékszerkezet beszáboályozottsága kielégítő, szereld össze (zárd le) az alkatrészeket! A feladatot befejezted!
16. Állítsd be a fékdob és a fékszalag 0,8—2,5 mm-es körkörös távolságát az állítócsavarokkal! Vissza 15.-re!



A programozott útmutató felépítése



I = rész vagy teljes ismételés

? = ellenőrző kérdése

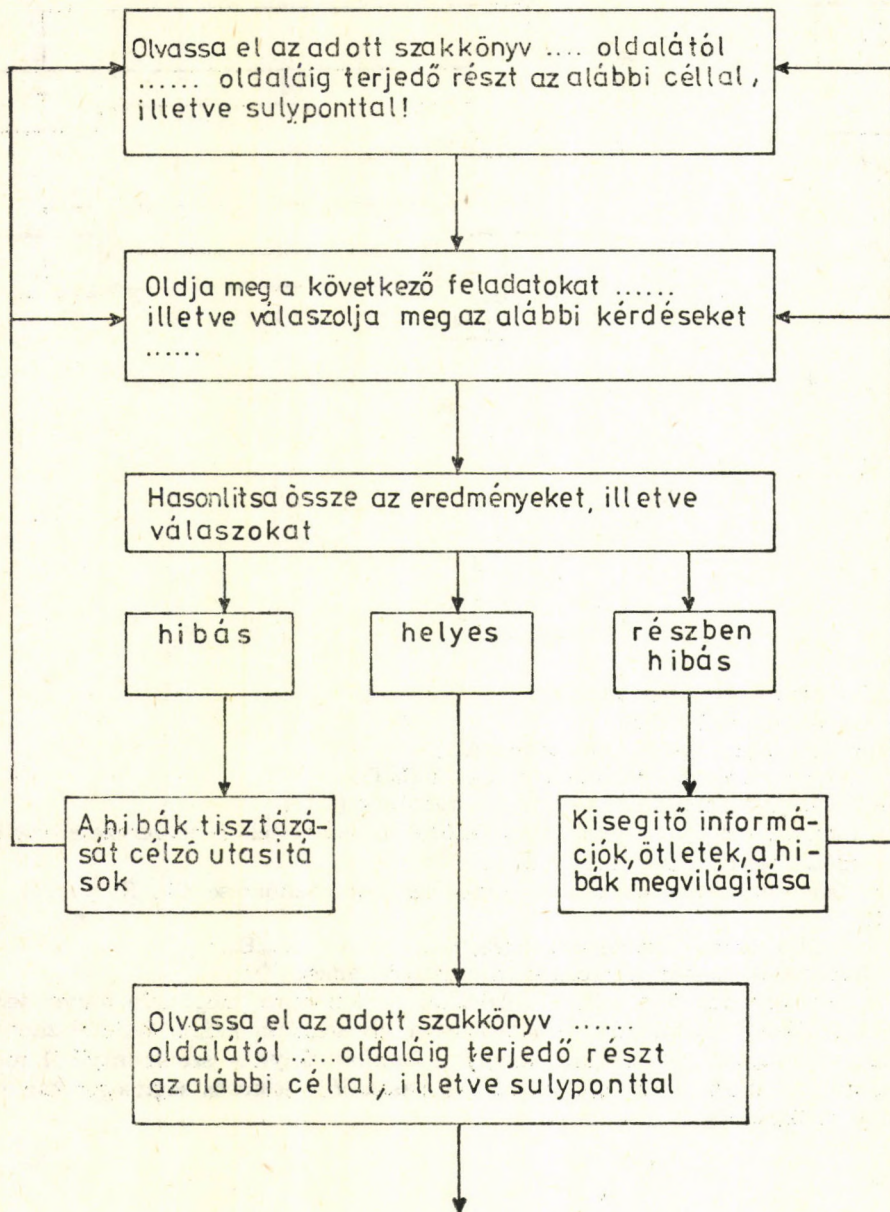
- tanulási tájékoztatás, útmutatás (ÁI);
- tanulásmódszertani tanácsok nyújtása (MT);
- a feldolgozás menetére vonatkozó ütemterv (ÜT);
- a tanulási cél (TC) figyelembevételével az ismeretek rendszerezése, esetleg kiegészítése ( $E_1, E_2, \dots, E_n$ );
- az ismeretek megszilárdítása, gyakorlása és ellenőrzése ( $E_1, E_2, \dots, E_n$ );
- az önálló tanulás szabályozása ( $E_1, E_2, \dots, E_n$ );
- hibás válasz esetén kiegészítő információk adása (I);

Ha a jelzésszerűen felsorolt, a didaktikai funkcióknak megfelelő műveleteket adott tantárgyi tartalomra vonatkoztatva elvégezzük, akkor feltételezhetően olyan összeállítást terveztünk, amely a tanulásirányítás szempontjából megfelel az „útmutatás” igényeinek, és használója jelentős segítséget kap feladatai elvégzéséhez.



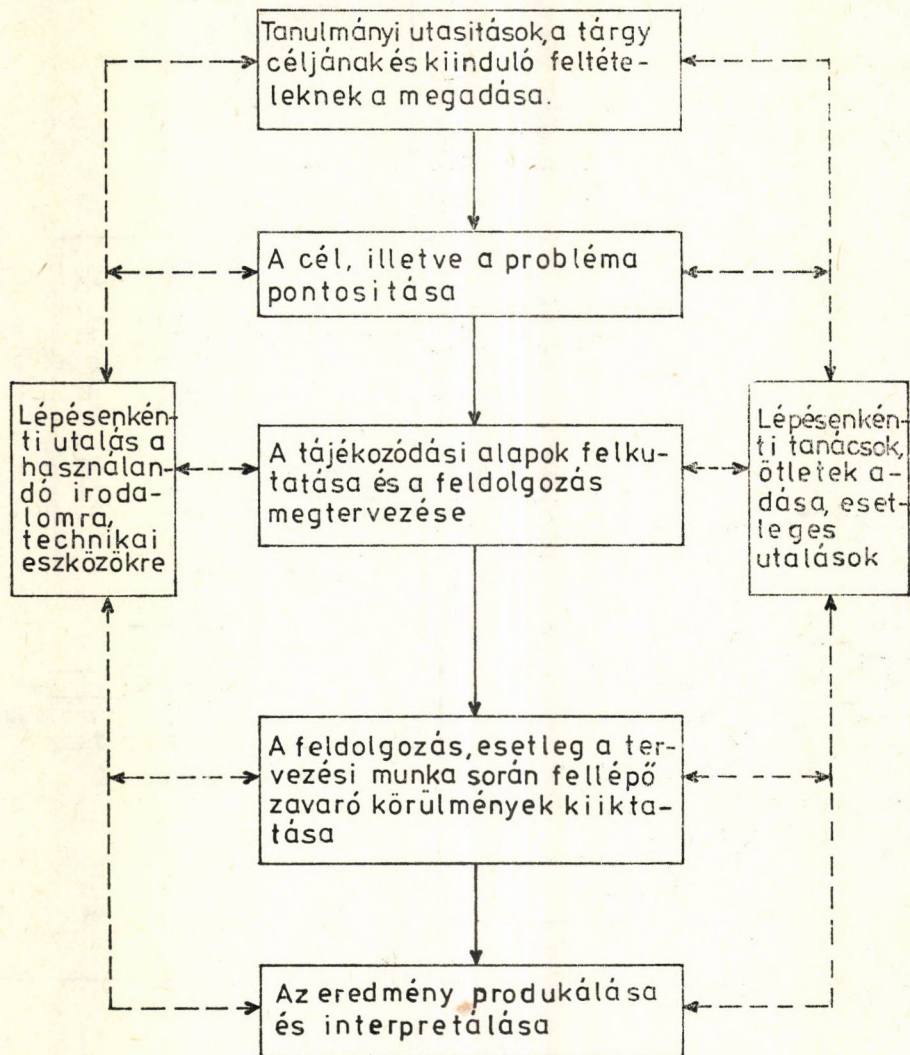
3/a. sz. melléklet

Egy tanítási anyag szisztematikus elsajátítására szolgáló „programozott tanulás-irányítási forma” alapstruktúrája



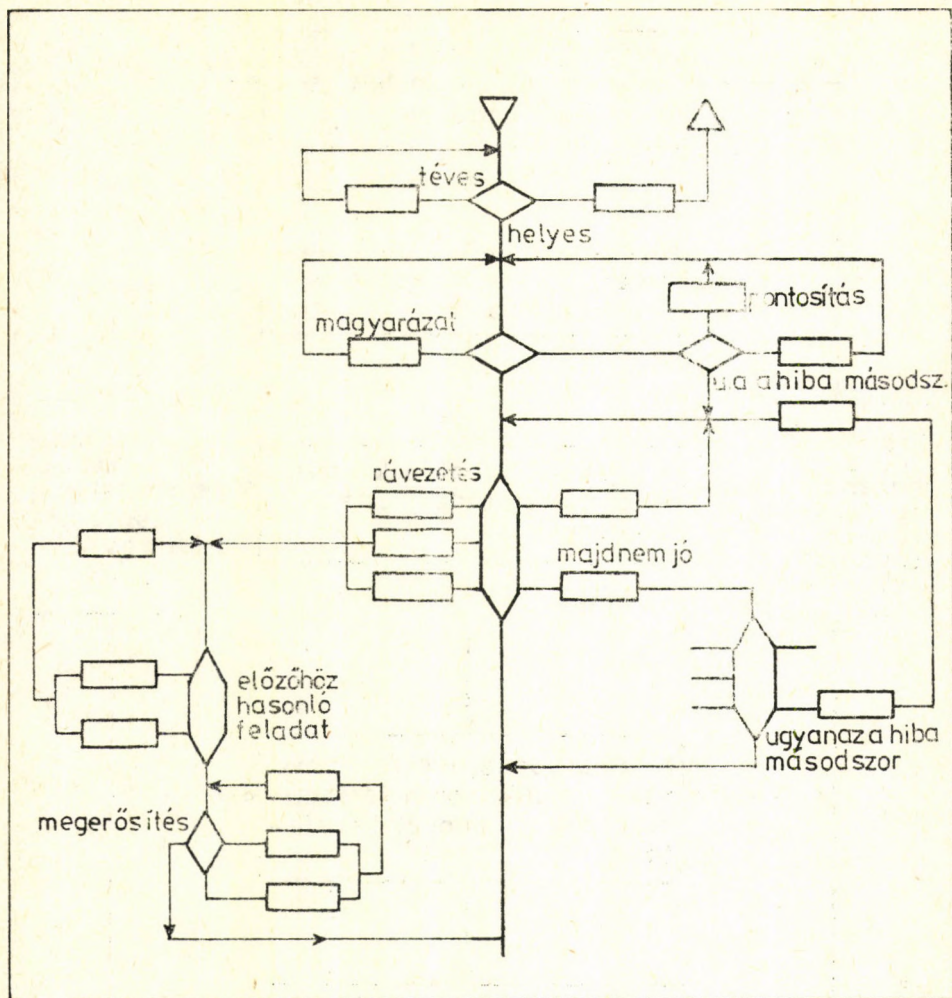


Egy olyan „programozott tanulás-irányítási forma” sémája, mely összetettebb szituációk megoldását segíti.





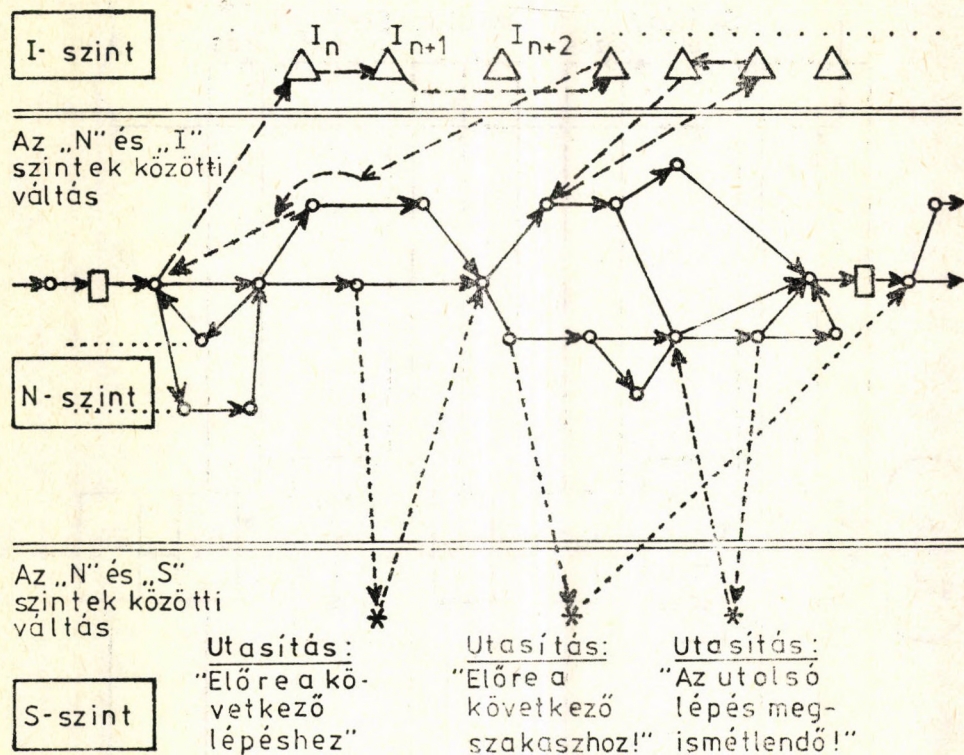
A személyi számítógép belső logikájára jellemző „folyamatdiagramm”





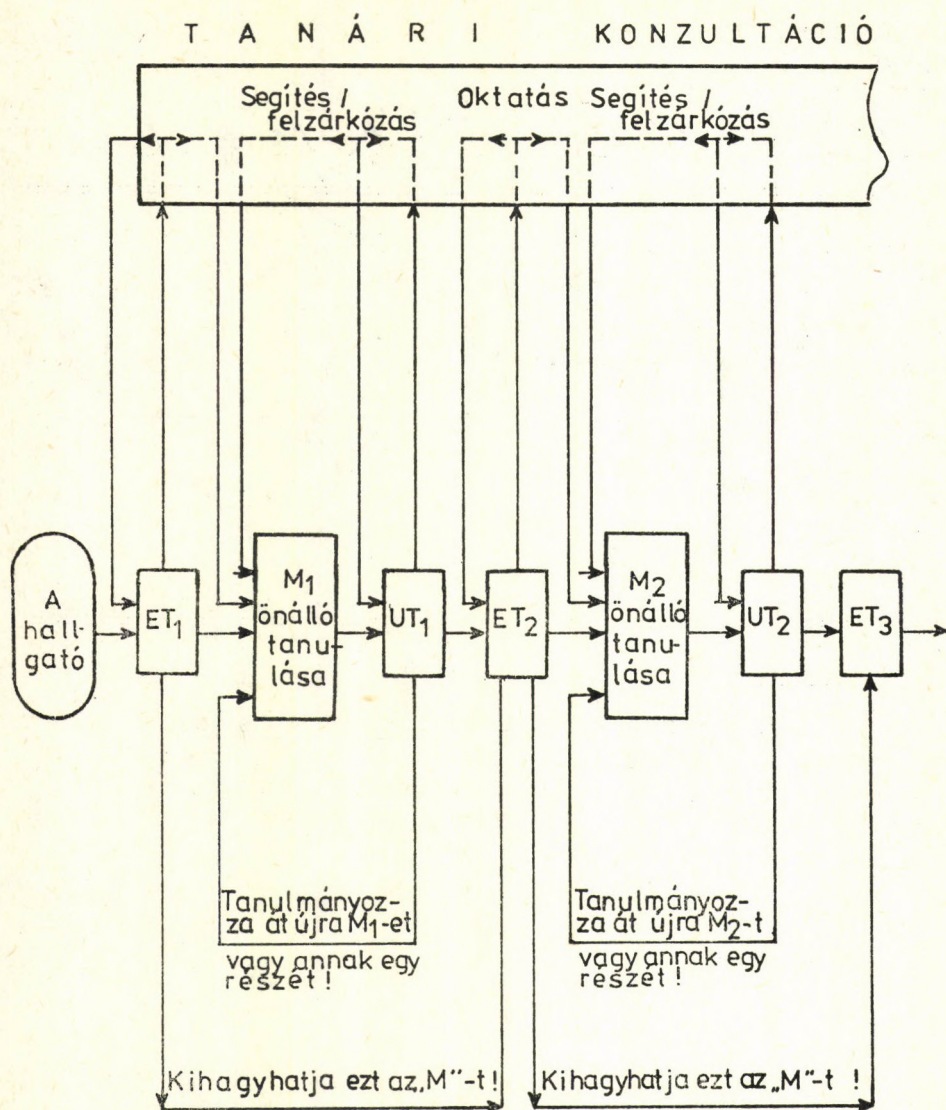
Egy CUU-rendszer „működésének” struktúrája

Információs  
egység





Egy MM (mikromodul) segítségével folyó önálló tanulás folyamatának modellje:



A használt rövidítések értelmezése:

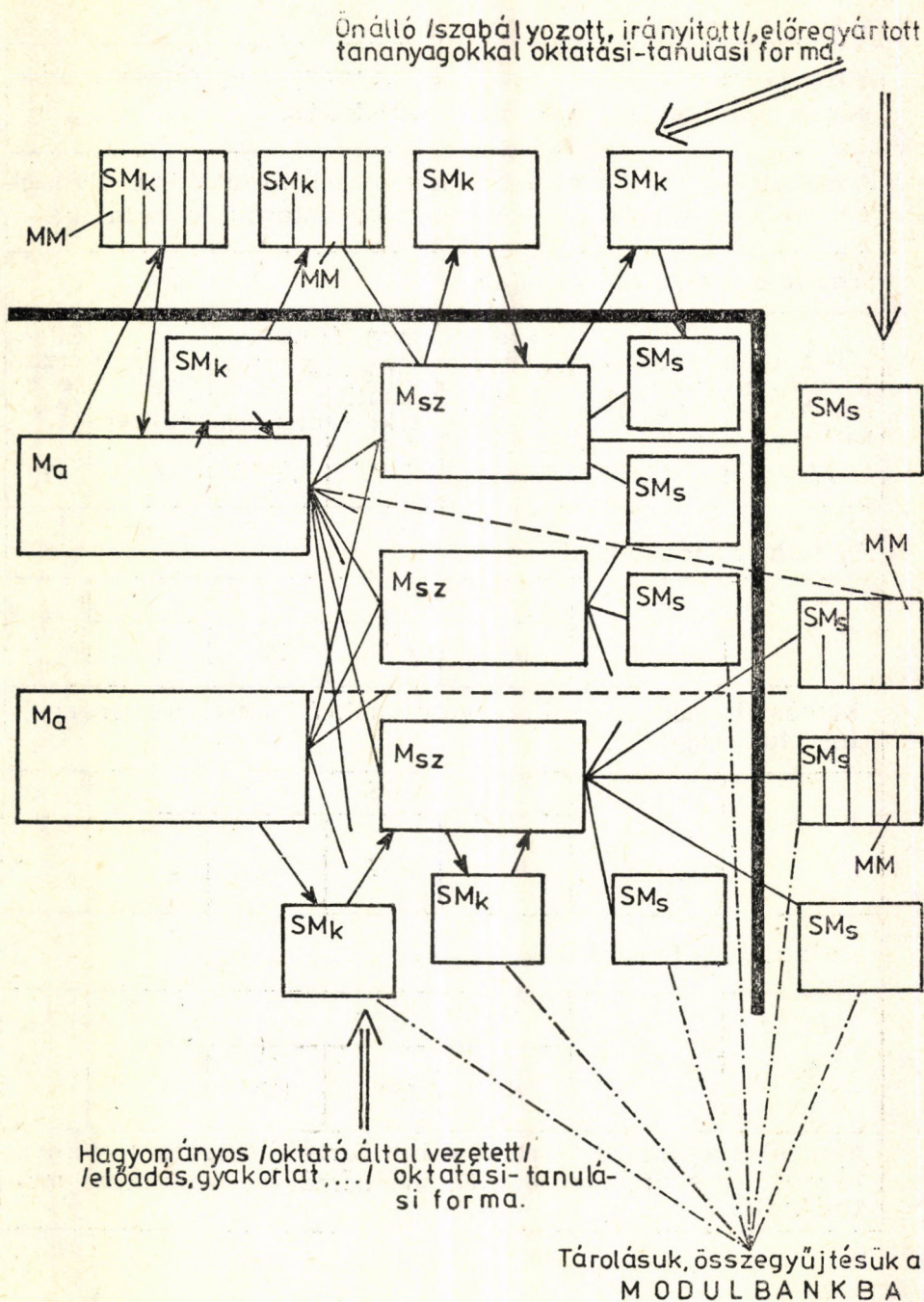
ET = előteszt

UT = utóteszt

M<sub>1</sub> = 1. sz. modul

M<sub>2</sub> = 2. sz. modul







8. sz. melléklet

Egy felsőoktatási modulbank modellje

A moduláris tanulásra való "alkalmasság" megítéléséhez szükséges eljárások, útmutatók, tesztek stb.						
A modulok készítésére, a belőlük összeállítható tanfolyamok felépítésére vonatkozó módszertani ajánlások /útmutatók/						
Interdiszciplináris modulok						
Sillabusz önálló, tanulási út- mutató / /S/	Irodalom és A-V esz- közök jegy- zéke /I/	oktatócsomag /OCS/				Ellen- őrző tesz- tek /T/
		Nyomta- tott anya- gok, jegy- zetek /N/	Audio- vizuális eszkö- zök /A-V/	Progra- mozott anyagok /PO/	Önell- őrző tesztek /t/	
Specializáló modulok						
S	I	OCS				T
		N	A-V	PO	t	
Kiegészítő modulok / pl.: üzemmérnöki fokozaton a kriteri- um tantárgyakból! /						
S	I	OCS				T
		N	A-V	PO	t	
Felzárkóztató modulok						
S	I	OCS				T
		N	A-V	PO	t	
A modulok felhasználására, a velük történő oktatásra, tanu- lásra, az elért eredmények ellenőrzésére vonatkozó me- todikák						



## IDÉZETT IRODALOM

1. Niels Krebs Ovesen: Advance in the continuing education of engineers. UNESCO, Paris, 1980.
2. Dr. Szentirmai László (NME): A mérnökképzés jövője a Nehézipari Műszaki Egyetemen, in: III. Műszaki Felsőoktatási Oktatásmódszertani Konferencia. Plenáris előadások, BME, Budapest, 1984.
3. Rosenstein, A. B.: A Study of a Profession and Professional Education, Reports Group School of Engineering and Applied Science University of California, Los Angeles, December, 1968. II—11. and Appendix „A”. p.
4. Deutsche Universitäts-Zeitung 1981. Nr. 22.
5. A. Benedek—G. Grosz: Möglichkeiten der Modernisierung des technischen Ausbildung mit Hilfe des Informationssystems, in: INGENIEURPÄDAGOGIK '85, Hrsg: A. Melezinek (I. Kiss) P. Szücs, Leuchtturm Verlag, Alsbach, 1985.
6. Kovács Ilma: Levelező oktatás — távoktatás (Az értelmezés és korszerűsítés pedagógiai alapproblémái), in: Levelező oktatás — távoktatás, Tanulmányok a felsőoktatás köréből, Szerk: Kovács Ilma, FPK. Budapest, 1980.
7. Holmberg, B.: On the Methods of Teaching by Correspondence, Lund, 1960.
8. Bittner, W. S.: University Teaching by Correspondence Handbook of Adult Education in the United States, 1948.
9. Zawacka, B.: Kształcenie korespondencyjne, P; W. N. Varsó, 1967.
10. Haagmann, H. G.: Zur Didaktik der Fernunterrichte, Stuttgart, 1970.
11. Vlagyimir Turcsenko: A tudományos technikai forradalom és az oktatás forradalma. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1978.
12. Dr. Biszterszky Elemér—Fürjes József: Programozott oktatás, Oktatógépek, OMKDK, Budapest, 1981.
13. Biszterszky Elemér: A programozott oktatás tapasztalatai a felsőoktatásban, in: Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 1979—1984, Szerk: Nagy Sándor, Szarka. József, Szücs Pál, Mészáros István, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1985.
14. Gyaraki F. Frigyes: Nemzetközi tanácskozások a személyi számítógépek és a programozott oktatás alkalmazásának felsőoktatásbeli lehetőségeiről, Audio-vizuális Közlemények, 1985/3—4. sz.
15. Rohonyi András: Oktatástechnikai eszközök a felsőfokú távoktatásban, Budapest, FPK, 1979.
16. Koye, A. E.: Európai intézet létesítése a multi-média távoktatási rendszerek kifejlesztésére a felsőoktatásban. Az Európatanács CCC/ESR/72/81. dokumentuma. Ford. FPK, 1972.
17. Biszterszky Elemér—Sz. Lukács János: Mikroszámítógép mint oktatási segéd-eszköz, Audio-vizuális Közlemények, 1983/6. sz.
18. H. Hoja/M. Mess: Teach and learn with the self-education facility on the personal computer, in: INGENIEURPÄDAGOGIK '85, Hrsg: A. Melezinek (I. Kiss) P. Szücs, Leuchtturm Verlag, Alsbach, 1985.
19. K. Eichin, M. Maier: Möglichkeiten und Zielrichtungen für den Computereinsatz beim autonomen Studium, in: INGENIEURPÄDAGOGIK '85, Hrs: A. Melezinek (I. Kiss) P. Szücs, Leuchtturm Verlag, Alsbach, 1985.
20. Fogarasi István: TELETXT — a médiatervezés és — terjesztés új lehetősége, Audio-vizuális közlemények, 1982/1—2. sz.
21. Dr. G. Belousek: Einsatz von MUPID-Bildschirmtext in der technischen Ausbildung, in: INGENIEURPÄDAGOGIK '85, Hrsg: A. Melezinek (I. Kiss) P. Szücs, Leuchtturm Verlag, Alsbach, 1985.
22. Gyaraki, F. Frigyes: A moduláris képzés előzményei és jelenlegi helyzete a felsőoktatásban. Oktatáskutató Intézet, Budapest, 1984.







## AZ ISKOLARENDSZERŰ FELNŐTTOKTATÁS CIKLUSOS TERMÉSZETÉRŐL

Számos társadalmi jelenség mutatja a ciklikusság tüneteit Magyarországon: például a gazdasági beruházások, az általános iskolai tanteremépítések. A szorosabban vett oktatásügy területén pedig a globális tananyagreformok, az általános iskolai sikeresség mértéke mutatja a szakaszos fejlődés jegyeit, miképpen az iskolarendszerű felnőttoktatás története is.<sup>1</sup> Mit is tekintünk ciklusos fejlődésnek, és mi az az „iskolarendszerű” felnőttoktatás?

### Az iskolarendszerű felnőttoktatás

Az iskolarendszerű felnőttoktatás olyan oktatási forma, amelyet a tanköteles koron túl lévők, azaz a felnőttek látogathatnak. Az alsó és középfokú, felnőttek által látogatott intézményeket szokás sorolni az iskolarendszerű felnőttoktatás rendszerébe. Ezekben az iskolákban a felnövekvő generációk tanításához hasonlóan tanulnak a felnőttek, túlnyomórészt az esti órákban. A dolgozók iskoláinak sikeres elvégzése után a nappali tagozattal jogilag és gyakorlatilag azonos érvényű bizonyítványt kapnak a dolgozók. Ám az iskolában elsajátított tananyag távolról sem azonos a nappali tagozaton tanultakéval. Általános megítélés szerint a felnőtteknek kevesebbet kell tanulniuk, hogy ugyanolyan bizonyítványt kaphassanak, mint bármelyik. az ugyanabban az iskolatípusban tanuló nappali tagozatos diák.

A dolgozók iskoláiban nem érvényesül az a nappali képzésben jól ismert elv, hogy egy-egy osztály tagjai túlnyomó többségben egy generáció tagjaiból tevődnek össze. A felnőtt dolgozók osztályainak átlag életkora igencsak változó lehet. Minthogy ebben az oktatási formában nincsen generációs nyomás, ez azt eredményezi, hogy a munka melletti oktatás sokkal inkább ki van téve az oktatáspolitikai változásainak, mint a nappali képzés. Vegyük sorra a változásokat.

Még a második világháború előtt csak úgy szerezhettek a felnőttek bármelyik iskolai végzettségről bizonyítványt, ha a nappali tagozat tananyagából sikeres vizsgát tettek. Ám a háború éveiben az oktatásügyi kormányzat, hogy a hadigazdálkodás szükségleteit ki tudja elégíteni és hogy a (gazdasági) életből kiszorított zsidók helyét szabályozottan betöltse, elvetette az irányíthatatlan magánvizsga rendszert, és a bürokratikus eszközökkel jobban kezelhető iskolarendszerű felnőttoktatást vezette be.

A háború utáni években az iskolarendszerű felnőttoktatás intézménye állandósult. Szükség bizonyult erre az oktatási formára két okból is. Egyrészt a háborús pusztításokat felszámoló gazdaságpolitika a szakemberek tömegét kívánta bevetni. Másrészt pedig a háború előtti társadalmi rendszer által a kultúrából és az irányító pozíciókból kirekedt munkás és paraszt tömegek számára jóváértelként vezették be a rendhagyó képzést.

Új korszak kezdődött a Kommunista Párt győzelme után 1948-ban. Ahogy

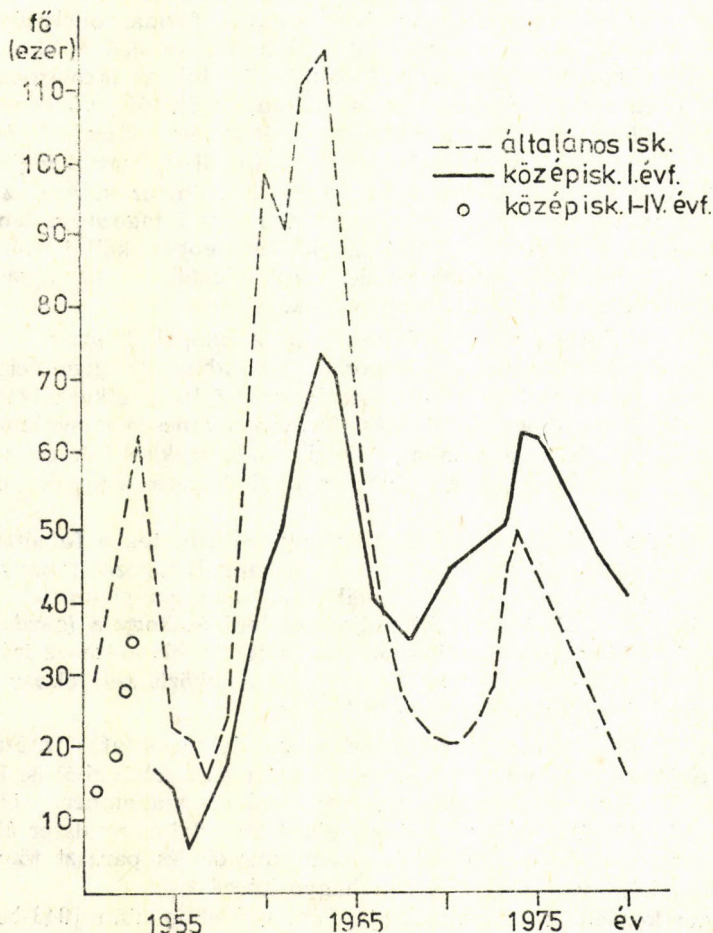


akkor gyakorta mondták „a fordulat évében” az iskolarendszerű felnőttoktatás ismét új szerepet kapott. Az extenzív iparosítás modernizációs programját a tervgazdálkodás eszközeivel kívánták megvalósítani; s a tervek valóra váltásához szükséges képzett munkaerők kiképzésében a munka melletti intézményes oktatás eszközeit is igénybe vették. Az a társadalompolitika, amely a nemiskolázott munkás- és parasztdolgozókat vezető pozícióba helyezte, az iskolarendszerű felnőttoktatás intézményrendszerén keresztül teremtette meg számukra az iskolai végzettség megszerzésének utólagos lehetőségét. Ez a politika 1953-ig, Sztálin haláláig tartott.

Az új helyzetben már elfordult a figyelem ettől az oktatási formától. Ám 1957-től ismét egyre több felnőtt iratkozott be a dolgozók alsó- és középfokú iskoláiba. Majd, 1964-től kezdve, egyre kevesebben tanulnak munka mellett 1970-ig. A négy-öt éves extenzív iskoláztatás után napjainkig egyre kevesebb felnőtt tanul a munka melletti oktatás intézményeiben.

Ha a felnőttoktatás fejlődését a beiratkozott tanulók számával mérjük, akkor azt láthatjuk, hogy 1950 és 1980 között a munka melletti oktatás többször kiterjedt és összeszűkülte. A ciklusos kép rajzolódik ki. (2) ábra)

A dolgozók iskoláiba iratkozott tanulók száma



1. ábra



Szembeszökő, hogy az alsófokú intézménybe járó felnőttek, és a középiskola kezdő évfolyamaira iratkozott dolgozók száma szinkron mozdul. Ha nő az egyik, növekszik a másik is, ha csökken az egyik, ugyanezt teszi a másik is. Nem valószínű, hogy véletlen lenne ez a jelenség. Ha ugyanis az alsófokú oktatásból a középfokon továbbtanuló dolgozókról lenne szó, akkor — legalább — egy évnyi eltolódásnak kellene lennie a két oktatási fok között. Ez azonban nincsen így, tehát nem erről van szó. Továbbá semmi sem utal arra, hogy a különböző iskolázottsági szintnek megfelelő társadalmi rétegekből származó emberek körében egy időben keletkezne és egy időben hunyna ki a továbbtanulás iránti vágy.

El kell vetnünk a spontán szerveződő társadalmi folyamatokról alkotott eredeti feltételezésünket, és helyette valamely tudatosan szervezett és irányított folyamatokra kell gondolnunk. Oktatáspolitikát leíró magyarázatot kell keresnünk a ciklikusság jelenségére.

### A hullámváz magyarázata: a „stop-go” típusú szabályozás

Ha Margaret S. Archer elméletét fogadjuk el, mondhatjuk, hogy a ciklikusság jelensége a központosított irányítási rend működésének magától értetődő következménye.<sup>3</sup>

A központosított irányítással operáló országok gyakorlata mutatja azt a tünetet, hogy meghatározott időközönként reformok futnak végig; Két reform között azonban nincs számottevő változás. A változási tilalmat, a „stop” állapot oldja fel a változásokat eredményező döntés(ek). Ez már a „go” állapot.

Miről van szó? A központosított irányítási módra berendezkedett országok fejlesztési gyakorlata abban az alapvető dologban tér el a decentralizált rendszerektől, hogy az oktatás fejlesztésének irányát egyedül csak az oktatáspolitikai központnak van joga kijelölni. A változásokat elindító döntéseket csak a központ hozhatja meg, nem úgy, mint a decentralizált irányítási rendszerek esetében. Ott ugyanis a változásokról dönthetnek a közvetlenül érdekelték is: például az iskolák, esetünkben a „felnőttek” is. A nem központosított rendszerekben éppen azért a számos helyről és egy időben meginduló folyamatokat szemlélve igen nehéz a változások kezdetét és végét meghatározni — a fejlődés folyamatos. A központosított irányítási rendszerek kutatóinak viszont könnyű a dolguk: csupán egy-egy központi döntés dokumentumait kell megkeresniük. Nem egyszerű viszont arra választ kapniuk, hogy milyen érdekek és feszültségek váltották ki a fejlesztés új irányát megszabó döntést. Arról van-e szó, hogy az „alulról jövő” kezdeményezések közül néhány sikerrel járt, vagy pedig arról, hogy az oktatáspolitikai központban elhelyezkedő társadalmi csoport minden helyi szükséglet fölött a maga elképzeléseit valósítja meg.

M. S. Archer elméletét némileg leegyszerűsítve és témánkra adaptálva egy-egy ciklus szerveződését a következőképpen magyarázhatjuk.

Négy szakaszt vélünk látni. Az első szakaszban igen kevesen, sőt egyre kevesebben járnak iskolába. Ekkor szerveződnek a felnőttoktatásban érdekelt csoportok: például az iskolai felnőttoktatásban érdekelt tanároké, teoretikusoké; és azoké a munkáltatóké, akik a felnőttoktatástól várják gazdasági (vagy más) céljaik elérését; azoké a társadalompolitikuské, akik politikai eszközökkel kívánják felgyorsítani a társadalmi mobilitást; és azoknak a politikai szervezeteknek tagjaié, akik a felnőttek oktatását tevékenységi körükbe tartozónak



érik. Ebben az időben a csoportok között szövetségek szerveződnek, és megfogalmazódnak a fejlesztés mindenki által osztható ideológiai részletei.

Am ekkor még egyik csoport sem képes arra, hogy önállóan a maga döntési kompetenciájában elérje, hogy mind több dolgozó járjon, vagy akár járhasson iskolába. Hol az eszközök, hol a jog, hol más szervezetek, csoportok támogatása, hol az anyagi feltételek hiányoznak. Javarészt olyan dolgok, amelyek nélkül nem lehet, vagy igen-igen nehéz helyi szintű feszültségeket feloldani. Nem marad más hátra: politikai területre kell terelni az oktatási, gazdasági jellegű problémákat. Sokak számára kézenfekvő: a politikai döntéshozó központ tagjai közül mind többet kell meggyőzni a felnőttoktatás fejlesztésének fontosságáról.

Ha az oktatáspolitikai központban lévő emberek erős érdekcsoporttá tudnak szerveződni, hogy akár a helyi szükségleteket elégítsék ki, akár a maguk fejlesztési elképzeléseit valósítsák meg, akkor nagy az esélye annak, hogy a felnőttoktatás fejlesztése számára kedvező politikai klíma alakuljon ki. Amint megszületik a fejlesztést előíró döntés, a „stop” állapotból a „go” állapotba kerül a rendszer. Megindul a reform.

A második szakasz a felnőttoktatás fejlesztését ellenző erők vereségét jelenti. A központ a munka melletti oktatás fejlesztését írja elő, és ehhez a szükséges támogatást is megadja: a központi költségvetésből a korábbinál nagyobb részt kap a felnőttoktatás, új taneszközöket vezetnek be, és számos tanulást segítő intézkedést hoznak (például a tanulmányi szabadságokat bővíthetik).

Egyre több dolgozó jár iskolába. Az új rendelkezések végrehajtásában szerepet játszó szervezetek hatalmi befolyása és létszámuk növekszik.

A harmadik szakasz a felnőttoktatás kiterjesztésének és az új típusú feszültségek felhalmozódásának időszaka. Feszültségek ott is keletkeznek, ahol a központi döntést — annak ellenére, hogy nem volt rá szükség — végre kellett hajtani. Más nem lehet tenni, mert a központi döntés — lényegéből fakadóan — az egész országra vonatkozik. Később pedig az extenzív fejlesztésre berendezkedett apparátusnak egyszer csak szembe kell néznie azzal a ténnyel, hogy eljutott azokhoz a társadalmi rétegekhez, amelyeket a reform során bevetett kedvezményekkel és egyéb eszközökkel már nem vonhat be az oktatásba. Egyre több szervezési és agitációs munka hárul a végrehajtó szervezetekre, és egyre szerényebb eredményekkel kell megelégednie. Ebben a szakaszban az elégedetlenség nem csak azok körében erősödik, akiket eleve hátrányosan érintett a munka melletti oktatás fejlesztése, hanem a fejlesztés mellett korábban érvelők körében is. Megszerveződnek az „ellenőrök”, s ugyanazt a taktikát folytatják az oktatáspolitikai központ befolyásolására, mint a felnőttoktatás mellett kiálló csoportok tagjai.

Ahogy az oktatáspolitikai klíma érezhetően megváltozik, úgy nő az esély, hogy az ellenőrök sikert érjenek el: rávegyék a központot a fejlesztés eszközeinek visszavonására. Ha ez sikerül, akkor ez már a *negyedik* szakasz.

Egyre kevesebb felnőtt jár iskolába, új típusú feszültségek keletkeznek, és a felnőttoktatásban érdekelt csoportok, az andragógusok feltétlenül megindítják offenzívájukat. De ez már ismét az első szakasz.

A következőkben a hazai felnőttoktatás két utolsó ciklusán mutatom be az Archer-i elmélet használhatóságát. Azt a speciális esetet tárgyalom, amelyikben a fejlesztő döntést alapvetően nem helyi szükségletek kielégítése váltja ki, hanem a központban elhelyezkedő társadalmi csoportok tagjainak innovációjából fakad.



## A HARMADIK CIKLUS

### Az első két szakasz

A teljes harmadik ciklus — amint az ábráról leolvasható — 1956—57-től kezdődik és az általános iskola esetében 1970-ig, a középiskolában pedig 1968-ig tartott. Ez idő alatt többször megváltozott a gazdaság-, a társadalom- és az oktatáspolitikák.<sup>4</sup>

Lássuk mindezt közelebbről. 1957 után az ország gazdaságpolitikáját kialakító politikusok ismét elkötelezték magukat a szigorú tervgazdálkodás mellett, az ötvenes évek végén egy újabb beruházási programmal a hagyományos extenzív iparosítás útjára lépett az ország. A korszak tipikusnak tekinthető programja a fejlett kapitalista társadalmak gazdaságának utolérését tűzte ki. A tervgazdálkodás logikája ígérte — a politikusok szerint — a tervek megvalósulását. A tervgazdálkodás pedig — lényegéből fakadóan — központosított irányítási rendszert tételez fel.

Ebben a gazdaságpolitikai klímában került sor ismét az ötvenes évek végén a mezőgazdasági szövetkezetek kampányszerű szervezésére is. E politika következtében a falusi fiatalok inkább az iparban kívántak munkát vállalni, mint az — ekkor még bizonytalan jövőjűnek látszó — mezőgazdaságban. A kormányzat magától értetődően szakképző programokat szervezett az új munkahelyekre lépő képzetlen dolgozóknak és persze azoknak is, akik ezáltal egygyel magasabb szintre léptek a mobilitás lépcsőjén.

1956 őszi eseményei után a meghirdetett társadalompolitika a munkássz-tály egészének kulturális felemelését, iskolázottsági szintjének növelését tűzte ki célul. Továbbra is megőrizték azt a több éves gyakorlatot, hogy a közép-, és felsőfokú iskolákba felvehető diákok származási összetételét előírják. A korábbi évek gyakorlatának megfelelően továbbra is fent kívánta tartani a kormányzat azt az elvet is, hogy a vezetőknek megfelelő szakképzettséget kell felmutatniuk. Minthogy azonban ekkor még számos olyan vezető volt, akinek nem volt meg a szükséges iskolai végzettsége, számukra az iskolarendszerű felnőttoktatás kínálta a megoldást.

Az ötvenes évek utolsó harmada ifjúságpolitikájának jellemző vonulatának kell tekintenünk azt a tudatos törekvést, amely a fiatalok intézményes nevelésének kiterjesztését jelentette. Nem csupán a közismert, világszerte elfogadott nézetről van szó, hanem elsősorban arról, hogy a mezőgazdaságból jövő munkavállalók elfoglalták a városi fiatalok munkahelyét. A tétlen és képzetlen fiatalságot érthetően az oktatási rendszer keretei között kívánta tartani a kormányzat.

Ezekben az években az oktatáspolitikai hangulatát Magyarországon is az oktatásban és a nevelésben való szilárd hit jellemezte. A bukások csökkentése, a kimaradás megszüntetésének programja tipikus törekvésnek tekinthető. A korszak jellemző célkitűzésének tartjuk a középfokú oktatás általánossá tételét.

A kulturális és gazdasági utolérési programot olyképpen tartották megvalósíthatónak a politikusok, hogy a képzési időt megnövelik, ugyanakkor a szakképzési elemeket is megerősítik. Meghirdették a „szakmunkásokat az érettségig adó szakközépiskolákból” — programot, ami értelemszerűen a hagyományos szakmunkásképzés visszafejlesztését jelentette. Ugyanakkor a ha-



gyományos gimnáziumi képzés egy napját is a szakképzés szolgálatába állították. E politikai értelmében a középfokú oktatás igen erősen kiterjedt.

Ezekben az években a felnőttoktatásnak igen jelentős szerepet szántak. A korábbi évek politikájával szemben, az ötvenes évek második felétől kezdve már a középfokú iskolákat is megnyitották minden dolgozó előtt. Ettől az időtől kezdve immár bürokratikus megkötöttségek nélkül iratkozhattak be a felnőttek az iskolába. Jellemzőnek tekinthetjük, hogy a középfokú oktatás keretei között csak a párt- és állami funkcionáriusok számára szervezett, a hagyományos esti oktatásnál kevesebb megkötöttséget jelentő levelező tagozatot is ezektől az évektől kezdve már bárki korlátozás nélkül látogathatta. Bevezették a váltóműszakhoz igazodó általános iskolai formákat, továbbá a paraszttok munkarendjéhez igazodó, a téli hónapokban működő általános iskolákat is.

A rádió és a sajtó, a szakszervezet mind a felnőttoktatás mellett agitált. A kormányzat egy rendelete növelte a tanulmányi szabadságok és az adható munkaidőkedvezmények mértékét.

Nem csoda, hogy igen sokan vállalkoztak a munka melletti tanulásra.

Az ötvenes évek végén, a hatvanas évek elején felfutó reformfolyamatot zárja le az 1961. évi, az oktatásról szóló III. törvény. Ebben helyet kapott a felnőttképzés is: a felnőttoktatás a közoktatási rendszer integráns része lett.

Nem meglepő, hogy először új tankönyveket adnak ki. A tananyag, igaz, itt más is, kevesebb is mint a nappali tagozaton. A különbséget a „felnőttoktatás sajátosságaként” értelmezi az ezekben az években szerveződő, a pedagógus foglalkozás mintájára képzett andragógus elnevezésű szakmai csoportosulás. Az Országos Pedagógiai Intézetben helyet kapnak képviselői, és később az egyik egyetemen felnőttoktatási tanszék is nyílik. A felnőttoktatási törekvések diadala volt az Első Felnőttoktatási Konferencia, amelyen a felnőttoktatásban érdekeltek igen vonzó programokat hirdettek meg, és ragyogó távlatot rajzoltak meg. Ám ebből alig valósult meg valami.

### **A harmadik ciklus utolsó két szakasza**

A hatvanas évek elejének oktatáspolitikai-gazdaságpolitikai klímájában a gazdasági realitás szempontjai háttérbe szorultak, hiszen a fejlesztés programja az igen vonzó célokból származtatva született. Nem véletlen, hogy a kultúrának, az oktatásnak primátusa volt a gazdasággal szemben. Éppen ezért nem is vették figyelembe, hogy mily mértékű termelékieséssel jár, ha százezernyi felnőtt egyszerre veszi ki a vizsgaidőszakban a tanulmányi szabadságát, százezernyi felnőtt egyszerre hagyja idő előtt abba a munkáját, mert az általános műveltség haszna előbbrevalónak tűnt mindennél. Az üzemi szinten jelentkező termelékiesésből fakadó kárt a tervgazdálkodás költségvetése kiegyenlítette. Ám amikor magának a központosított tervgazdálkodásnak az eszményébe vetett hitet megingatta egy újabb gazdasági válság, akkor a piaci viszonyoknak nagyobb teret adó, az irányítási rendszert decentralizáló, azaz az üzemek nagyobb gazdasági önállóságát hirdető politikások hítele megnövekedett. Ez pedig előrevetítette a felnőttoktatás visszaszorulásának árnyát.

Ahogy a gazdaságpolitika lépésről lépésre megváltozott, olyképpen módosult a korábbi oktatáspolitikai is. Nem lehetett már megvalósítani többek között az oktatási reformfolyamat egyik alapeszményét, a „politechnikai oktatást”, azért sem, mert az üzemek és gyárak képviselői ebben az új légkörben már vissza tudták utasítani a pedagógusok abbéli törekvését, hogy a gyer-



meket nevelési szempontok szerint illesszék be a termelés rendjébe. A gimnáziumokban ekkor megszűnt a szakmai oktatás.

Az oktatási reform bírálata felerősödött, elsősorban a munkaerőtervezők körében. Számosan úgy vélték, hogy a gazdaság napi szükségleteit a hagyományos szakmunkásképzés intézményeivel is ki lehet elégíteni. A gazdaságtervezők figyelmeztették a közvéleményt, hogy a középfokú oktatás mindenkire való kiterjesztésének programja — gazdasági számítások szerint — nem megvalósítható. Elkerülhetetlenül módosítani kell tehát a célkitűzéseket minél hamarabb, mert az ötvenes évek népesedéspolitikája által keltett demográfiai hullám lassan eléri a középiskolákat. Ha az oktatásügyi kormányzat a gimnáziumon és a szakközépiskolán keresztül kívánja átvezetni a hullámot, akkor számolnia kell azzal, hogy nem lesznek meg még az elengedhetetlenül szükséges tárgyi feltételek sem, nem is szólva arról, hogy az érettségizettek nem fognak képzettségüknek megfelelő munkát találni.

A társadalompolitikában alapvető fordulat történt. A Magyar Szocialista Munkáspárt VIII. kongresszusának döntése értelmében eltörölték a munkás- és paraszt származásúak továbbtanulásában eddig nyújtott központi támogatást. A realitások hideg szele csapta meg az iskolarendszerű felnőttoktatást. Lassanként kihínyt mindaz az erő, amely a felnőtteket az iskola padjaiba tudta ültetni.

A központosított tervgazdálkodás gyakorlott formájának bírálói, a munkaerőtervezők lépésről lépésre tért nyertek még a hatvanas évek közepe előtt. Megindultak az 1968-ban bevezetett „Új gazdasági mechanizmus” névvel jelölt reform előmunkálatai.

A közoktatáspolitikában is változások történtek. A középfokú oktatás általánossá válásának programja lényegében lekerült a napirendről azzal, hogy visszaállították a hagyományos szakmunkásképzés rendszerét. A „szakmunkásokat a szakmunkásképzőből” — koncepció lényege az, hogy a generációk zöme szakmunkásképzőben tanuljon, tehát ne az érettségit adó szakközépiskolában és ne is a gimnáziumban. Hogy mégis a középfokú oktatás általánossá tétele koncepciójának formai eleme megmaradjon, a kormányzat lehetővé tette a szakmunkásképzettséggel rendelkező fiataloknak, hogy két-három esztendő alatt munka mellett megszerezhessék szakképzettségi területükön az érettségi bizonyítványt. Ám ez a megoldás nem bizonyult kielégítőnek, nem sikerült a középfokú oktatásnak megfelelő szerkezetű-színvonalú tananyagot megszerkeszteni, az alacsony követelmények ellenére igen magas lett a lemorzsolódás.

A dolgozók általános iskoláiból maradtak el a legtöbben, leginkább az idősebbek. Ide főként csak azok a tanulók iratkoztak be, akik éppen hogy kimaradtak a nappali általános iskolából. Ám a dolgozók középiskoláiba azok is beiratkozhattak, akik kiszorultak a nappali képzésből: nem tudtak beiratkozni se a gimnáziumba, se a szakközépiskolába, a szakmunkásképzőbe járni pedig nem volt kedvük.

A Magyar Szocialista Munkáspártnak 1965-ben az oktatásról hozott határozata lényegében visszavonta a korábbi reform valamennyi célkitűzését. Míg alig pár évvel korábban naponta cikkeztek a felnőttoktatásról, a határozatban már egy szó sem esett erről az oktatási formáról. Sőt, egy vezető politikus országgyűlési beszédében kijelentette, hogy „ez az oktatási rendszer történelmi hivatását teljesítette.”<sup>5</sup>

Ebben az oktatáspolitikai légkörben csökkentették a tanulmányi szabadságok és a munkakedvezmények mértékét. Nem meglepő, hogy egyre kevesebben vállalkoztak munka melletti tanulásra.



## A NEGYEDIK CIKLUS

### Az első két szakasz

A hatvanas évek második felében az új gazdaságirányítás eredményeképpen a gazdasági fejlődés felgyorsult.

Egyre-másra jöttek létre a kicsiny üzemek, a mezőgazdasági szövetkezetek jól prosperáló „melléküzemágot” nyitottak. Az életszínvonal is emelkedett, amely láthatóan elsősorban az anyagi és nem a kulturális javak fogyasztásában mutatkozott. Néhány politikus úgy vélte, hogy nem helyénvaló, hogy a „pénz” előbbre való dolog legyen, mint a „kultúra”. Érveiket megerősítette az a tény, hogy a bürokratikus támogatás megszűnte után a munkás- és parasztszármazású tanulók aránya a gimnáziumokban és az egyetemeken egyre csökkent. Számosan úgy vélték, hogy a szocialista társadalomtól idegen az anyagi javaknak a kulturális javakkal szembeni elsőbbsége, mert az, lám, egyben a társadalmi egyenlőtlenség forrása.

A decentralizálódott világban a nagyvállalatok sokkal sérülékenyebbekké váltak, mint régebben a szigorú tervutasítás idején. Nagyobb mozgékonytságot követeltek tőlük, amire képtelenek voltak. Helyzetüket csak nehezítette az a tény, hogy a piacorientált politika szellemében a munkások szabadabb munkavállalásának korlátait feloldották, és így azok inkább a jobban fizető munkahelyekre vándoroltak, semmint a nagyvállalatoknál maradtak volna.

1968 tavaszának diákmegmozdulásaira válaszul formálódott meg az új ifjúságpolitika. Az 1970-ben napvilágot látott ifjúságpolitikai párthatározat összekapcsolta a gazdasági, a művelődéspolitikai és társadalompolitikai bírálókat: az az ideális ifjú, aki művelődik és nem változtat munkahelyet, nem anyagi.

Ezek a törekvések végül is sikerrel jártak: lépésről lépésre megszüntették az új gazdasági mechanizmus eszközeit. Ismételen központosítottá vált az ország irányítása. Egyre inkább eltávolodtak a vezetők a gazdasági realitásoktól. A tervgazdálkodás elemei ismét megerősödtek.

Eképpen nem meglepő, hogy olyan fejlesztési irányok fogalmazódtak meg, amelyeket valamely ideális képből vezettek le. Így került sor az újfajta társadalompolitikára is, amelyben a munkás- és parasztszármazású fiataloknak bürokratikus eszközökkel kívántak esélyegyenlőséget teremteni. Ebben a klímában került sor az új oktatáspolitikai határozatra is 1972-ben. A határozatban a felnőttoktatásnak már megtisztelő hely jutott. Az általános iskolába új, minden eddiginél rövidebb képzési idejű formát vezettek be. Az ún. „munkástovábbképzési” tanfolyami rendszer egyszerre adott általános iskolai végzettséget és szakmai továbbképzést. Ezeket a tanfolyamokat a központi költségvetés terhére a vállalatok szervezték. A tanfolyamok hamarosan benépesültek, mert a kormányzat a tanulmányi szabadságok és a munkaidőkezelés mértékét növelte, és ugyanakkor korlátozta a szabad munkavállalást. Az 1972-es párthatározat feloldotta a nappali tagozatú középfokú iskolarendszerben a korrekció keltette feszültségeket olyképpen, hogy a középfokú oktatás általánossá válásának programját — kompromisszumos elemekkel együtt — ismét felelevenítette. Megteremtették a szakmunkások számára az érettségit adó középiskolákat is, miközben továbbra is megmaradtak a hagyományos iskolatípusok: az érettségit adó szakközépiskolák, a hagyományos szakmunkásképzők valamint a gimnáziumok.



A középfokú felnőttoktatás egy új iskolatípussal gazdagodott. A korábbi korszak iskolatípusát, a nem érettségizett szakmunkásoknak létrehozott két, illetve hároméves szakközépiskolákat újjászervezték. Ezekben az iskolákban ettől kezdve csak általános képzés folyik, de az iskola neve a szakképzésre utal. De csak azért, mert ebbe az iskolába csak azok járnak akik a nappali képzés szakképző ágában tanultak. Igen vonzó iskolatípusnak bizonyult a dolgozók 3 éves szakközépiskolája, mert ez az összes többi képzésnél egy évvel rövidebb képzési idejű forma. Érthető, hogy igen sokan elpártoltak a négyévi tanulást kívánó gimnáziumtól.

#### A negyedik ciklus utolsó szakaszai

A fejlődés azonban a hetvenes évek közepén megtört. Ennek legfőbb magyarázatát az első olajárrobbanás okozta megrázkódtatás adja. A felnőttképzésnek adható költségeket megkurtították. Az üzemek és a gyárak vezetői egyre kevésbé támogatták az oktatás e formáját, mert az ötéves kampány kifárasztotta a vezetőket és az érintett dolgozókat egyaránt, és mindemellett pénzügyi lehetőségeink is korlátozottabbakká váltak. Mindennek következtében szinte egy csapásra csökkenni kezdett a létszám a dolgozók munka melletti oktatásának valamennyi iskolatípusában és oktatási formájában.

Az 1972-es oktatásról szóló párthatározat alapján kialakított új nappali középiskolai struktúra tovább gyengítette az iskolarendszerű felnőttoktatás vonzáskörét. Amikor a nappali tagozaton kiépült a leendő szakmunkások érettségivel záruló szakközépiskolája, ugyanezeket az iskolákat meg kellett volna nyitni az esti levelezői tagozaton is. Ám erre nem volt mód, mert a munkaidő utáni oktatás infrastruktúrája nem alkalmas gyakorlati oktatásra. Ez az oktatási forma ugyanis kizárólag elméleti jellegű ismeretek közlésére való. Eképpen kiesett egy iskolatípus a dolgozók iskolarendszeréből, és mindez természetesen csökkentette a felnőttoktatás vonzerejét.

Ezeket a jelenségeket csupán múltó tüneteknek tekintették a felnőttoktatás képviselői a Második Országos Felnőttoktatási Konferencián. Fel sem merült bennük, hogy a létszámcsökkenés — a korábbinál jóval hosszabb — éveit következzek.

A hetvenes évek közepe óta — immár tíz éve — megállíthatatlanul csökkeni látszik a tanulási kedv. De, ha a pedagógiai lapokban arról olvashatunk, hogy — a ma még az általános iskolában lévő — demográfiai hullám leveletésében az iskolarendszerű felnőttoktatás szerepet vállalhat, ha gyakorta halunk az általános iskolát be nem fejezett felnőttek nemkívánatos újratermelődéséről, ha a politikai műsorok az ifjúság neveltségét egyre aggasztóbbnak tartják, ha a központi lapok arról cikkeznek, hogy a kultúra minden körülmények között elsőbbséget élvez a gazdasággal szemben, ha központi program születik a fizikai dolgozók kulturális színvonalának emelésére, ha felelős vezetők vallják, hogy a technika fejlődése megköveteli a magasabb fokú iskolázottságot, ha az eszmék szerepe hangsúlyozottabbá válik, s mindezekkel együtt az igazgatás is központosul — gyaníthatjuk az ötödik hullám közeledtét.



## Jegyzetek

1. A ciklusokról lásd: *Bauer Tamás*: Tervgazdálkodás, beruházás, ciklusok. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1981. *Varga Júlia*: Tanteremhiány az általános iskolában. Valóság, 1984. 4. sz. Továbbá: *Sáska Géza*: A szakaszos fejlődés tünetei a magyar közoktatáspolitikában. Pedagógiai Szemle, 1986. sz.
2. Az 1945 és 1950 közötti időszak adatai nem összevethetők a későbbi adatgyűjtés termékeivel, ez az oka annak, hogy grafikonon nem mutatjuk be.
3. *Margaret S. Archer*: Social Origins of Educational System, London and Beverly Hills, Sage 1979.
4. Az állítások dokumentálását lásd: *Sáska Géza*: Az iskolarendszerű felnőttoktatás ciklusos természetéről I—II. Pedagógiai Szemle 1985. 6. és 7—8. szám.
5. *Cseterki Lajos* országgyűlési beszéde: „Az iskola szocialista társadalmunk hű tükörképe.” Köznevelés, 1965. 23. sz. 893. o.



**MŰHELY**







## HOGYAN KÉSZÍTEM ELŐ AZ ÓRÁN LEVELEZŐ TAGOZATOS TANULÓIMAT AZ OTTHONI TANULÁSRA?

(A magyar és a történelem tantárgy tanítási tapasztalatai alapján)

Napjaink pedagógiájának ha nem is leglátványosabb, de következményeiben egyik legjelentősebb változása az, ami az oktatás, közelebbről az oktatásmélet terén végbemegy. Míg a régi didaktika tanárközpontú volt, és a tanárnak is ismeretközlő tevékenységét állította előtérbe, az új didaktika tanulóközpontú, és a tanulónak is ismeretszerző tevékenységére koncentrál. A didaktika hagyományos kérdésfeltevése, a „mit tanítsunk?” és a „hogyan tanítsunk?” kiegészül tehát egy új izgalmas kérdéssel: „kit tanítsunk?”<sup>1</sup>

*Előtérben az otthoni tanulás*

Az oktatásmélet fogalmának és tárgyának ez az újfajta felfogása első sorban a felnőttoktatás szempontjából jelentős. A felnőttoktatás keretében folyó tanulásnak ugyan éppen úgy két fő szintre, ill. szakasza van, mint a rendes korúaknak: az iskola és az otthon. A két szintérnek és szakasznak egymáshoz való viszonya azonban a két intézményben merőben más. Míg a rendes korúaknál — mind időtartam, mind hatékonyság tekintetében — az iskolai szakasz a döntő, a dolgozó tanulóknál ez alárendelt jelentőségű, nem csupán azért, mert az iskolai munkában eltöltött idejük csak egy töredéke a rendes korúakénak, hanem azért is, mert rengeteg más irányú lekötöttségük miatt gyakran még ezt a rövidke időt sem tudják kihasználni. Így nemcsak a begyakorlást kell otthon, egyéni munkával elvégezniük, hanem gyakran még a megértést és feldolgozást is. Ennek alapján egyértelműen megállapíthatjuk, hogy a dolgozók iskoláiban lezajló „...tanulási folyamat szerkezetében a meghatározó szakaszt az egyéni, a közvetett irányítással folyó szakasz jelenti, pontosabban: kellene, hogy jelentse.”<sup>2</sup>

Iskolarendszerű felnőttoktatásunknak egyik legnagyobb ellentmondása, hogy miközben elméletileg tisztában van az otthoni egyéni tanulás döntő jelentőségével, ezzel szögesen ellentétes gyakorlatot folytat. Ha a hallgatóknak az a kívánságuk a tanórával kapcsolatban, hogy a tanár csak „adja le” az anyagot, sulykolja be a „lényegét”, sőt „dolgozza ki” a tételeket, a legtöbb tanár — sokszor jobb meggyőződése ellenére — igyekszik eleget tenni ezeknek a tanulói elvárásoknak, és óráról órára szédítő tempóban kalandozza be a tananyagot, nem törődve azzal, hogy tanulói tudják-e követni, megértették-e őt, vagy pedig csak elkápráztatta őket, ami ugyan a tanári presztízs szempontjából elég, de a tanulói munka segítéséhez édeskevés. Ennek a módszernek szomorú, de elkerülhetetlen következménye, hogy a hallgatók a beszámolókon és a vizsgákon színvonalon alul teljesítenek, ami nem is csoda, hiszen az összezsugorított tananyag nem nyújt nekik intellektuális élményt, nem alkalmas sem képességfejlesztésre, sem jellemformálásra.

Ebből a kátyúból csak úgy emelhetjük ki a felnőttoktatás szekerét, ha következetesen érvényt szerzünk annak a felismerésnek, hogy a dolgozó ember



iskolai tanulása lényegében csoportos foglalkozásokkal különböző mértékben segített egyéni tanulás. Ami pedig a tanárt illeti, tevékenysége nem merülhet ki a csoportos foglalkozások, azaz az iskolai munka megszervezésében, hanem ezzel párhuzamosan irányítani kell a távtanulást is, „... amely során a közös foglalkozások közti időben is önállóan végzett és feldolgozó jellegű munka folyik bizonyos eszközök, segédletek irányításával, tulajdonképpen az eszközökbe, segédletekbe beépített és a hallgatóhoz „kihelyezett” tanárral.”<sup>3</sup> Mindezekben a szerepekben, funkciókban a tanár mint „szuperirányító” jelenik meg. A német szakirodalom kedvenc kifejezése ez, amely minden különbsége ellenére is jól jelzi a tanár megváltozott szerepét és egyben a tanítás-tanulás iskolai modelljének átalakulását.<sup>4</sup>

Levelező tagozatos tanulóinknak az otthoni tanulásra tanórán történő felkészítésénél egyaránt tekintetbe kell vennünk a tanóra szervezeti formáit, valamint funkcióit. Csak az oktatási folyamat egész területének és minden fázisának tekintetbe vételével remélhetjük elérni az óhajtott célt, a tanulók otthoni munkájának optimalizálását.

### *Frontális osztálymunka*

Mint ahogy a rendes korú, úgy a dolgozó tanulók — különösen a levelezők oktatásában a leggyakoribb szervezeti forma a frontális osztálymunka. A frontális osztálymunka a rendszerelmélet értelmezése szerint vezérlésként fogható fel. A tanítás ebben a szervezeti formában jórészt az egyes tanulóknál végbemenő tanulási folyamat aktuális paramétereinek mellőzésével folyik. Ennek következtében a tanulók részvétele a tanulás folyamatában nem egyenletes. Az elért eredmények nagy szóródást mutatnak. A tanulási folyamat sikerében a tanuló egyénileg érdekelt. A megoldandó feladatokkal való kapcsolata lényegében ugyancsak egyéni. A tanulás szociális körülményei ugyan színesek és változatosak, de ezt a miliőt a tanár és a tanuló közti páros kapcsolat uralja.

Az a körülmény, hogy a tanár a frontális osztálymunkánál nem veheti tekintetbe a tanulási folyamat aktuális jellemzőit, semmiképpen sem jelentheti a tanítási és tanulási folyamat egymástól való elszakadását. Hogy az egész osztály hol tart a tanulás folyamatában, azt a pedagógus valóban csak ritkán tudja egyértelműleg megállapítani. Még ritkábban fordulhat elő, hogy a tanár tanításának következő lépéseit a tanulók által eddig megtett lépésekhez igazítsa. Arra viszont a frontális osztálymunka is módot és lehetőséget nyújt, hogy a pedagógus egyes tanulók, sőt egész tanulócsoporthoz előrehaladását vagy éppen elakadását észrevegye, és tanításában ezeknek a személyeknek és csoportoknak aktuális paramétereikhez igazodjék. Ezek a mozzanatok a szabályozás elemeit vehetik be a frontális osztálymunkába anélkül, hogy annak alapvetően vezérlés jellegét megváltoztatnák.<sup>5</sup>

Gyakorlati lefolyását tekintve a frontális osztálymunka különböző formákat ölthet. Legegyszerűbb megjelenési formája az, amikor a tanár hagyományos, a rendes korúakéra, illetve az esti tagozatéra emlékeztető módon *in extenso*, az alap- és részletkérdésekre egyaránt kiterjeszkedve dolgozza fel a tananyagot. Ebben az esetben az otthoni tanulás egyszerűen követi és kiegészíti a tanórai munkát, és a „második megértés”, rögzítés, gyakorlás és alkalmazás céljait szolgálja.

Minthogy a tanórán a hagyományos tárgyalásmód által ránk diktált roha-



hanó tempó miatt aligha van időnk azoknak a műveletrendszereknek beindítására, gondolkodási módszereknek alkalmazására, amelyek garantálják a teljesítményképes tudást, a tanulók otthoni munkáját leginkább úgy segíthetjük elő, ha ilyen jellegű feladatokat adunk nekik. A tanulók otthoni munkája ebben az esetben teljesen deduktív jellegű ismeretfeldolgozás lesz, amelyben új fogalmakhoz, tételekhez, szabályokhoz stb. kizárólag saját meglévő, az előző tanórán megszerzett ismereteikből kiindulva juthatnak el, saját logikájukra támaszkodva.

Ilyen jellegű feladatok számára különösen hálás anyagot kínálnak az irodalomban a konfliktus-helyzeteket tartalmazó epikai és drámai művek, amelyek választás elé állítják, és döntésre kényszerítik a tanulókat. Ez a helyzet a görög drámánál, jelesen Antigonénál (I. oszt.). Miután frontális osztálymunkában megtárgyaltuk Antigoné fenséges tragikumát, és az osztályon katartikus megrendültség és csönd ül, az óra végén kavargatjuk fel újból a kedélyeket. Csalog Judit Antigoné, a pszichopata c. csevegésének néhány részletével<sup>6</sup>, és aztán — sem a döbbszent ámulattal, sem a harcos ellenvéleményekkel nem törődve — diktáljuk le tanítványainknak a következő igaz (+) és téves (—) típusú feladatlapot azzal a kéréssel, hogy a következő órára töltsék ki, és a végső tisztázás igényével még egyszer vessenek számot az egész súlyos problémakörrel. Döntsék el tehát, hogy igazak-e vagy hamisak a következő megállapítások!

1. A hazaárulást a legnagyobb büntetéssel kell sújtani! — Kreón törvényszerűen járt el.
2. Antigoné szerint a természet örök törvénye (testvéri szeretet) fölötté áll a mulandó politikai törvényeknek (hazaárulás). — Antigoné az emberség eszméjének mártírja.
3. Kreón a nem létező isteni törvénnyel szemben a létező emberi törvény érvényesüléséért küzdött. — Haladó felfogású államférfi volt.
4. Antigoné hivatkozása az isteni törvényre csupán hagyomány. E hagyomány mögött azonban az emberség korszerű tartalma rejtőzik. — Antigonének tehát a lényegében igaza volt, ha formában nem is.

Az otthoni tanulást követő tanóra nyilván a vélemények heves összecsapásával és vitájával fog kezdődni. A vita már önmagában is elevenséget és változatosságot visz be a frontális osztálymunka egyhangúságába. Ennek során a tanár valamennyi tanulóra lebontottan megismerheti a problémát, és a mindent tisztázó végső lépést most már a tanulók aktuális paramétereinek ismeretében teheti meg. Ezzel a frontális osztálymunkában is sikerülni fog a vezérlést szabályozással kiegészíteni. Ez optimális helyzetet teremt az egyénekhez szabott tanulás számára.

A frontális osztálymunka fejlettebb változata az, amikor a tanár a tanórán csak az alapkérdést boncolja, és a részleteket a tanulók teszik hozzá önálló munkával, vagy amikor a tanár éppencsak bevezet a gondolatkörbe, a további tájékozódást pedig a tanulókra bízta. A tanulók sikeres otthoni munkájának alapfeltétele, hogy a tananyagban szereplő információegységek jelentős részét ismerjék. Ez a helyzet pl. Az árutermelés és pénzgazdálkodás kezdetei. A városok kialakulása. A céhes ipar és a középkori kereskedelem c. történelmi témánál (II. oszt.). A téma első feléről, Az árutermelés és pénzgazdálkodás kezdeteiről a taxonómiai elemzés megállapította, hogy a benne közölt 70 (!) információegységnek közel egynegyede ismert vagy részben ismert fogalom. Ez lehetővé teszi a tanár számára a végső soron ugyan induktív jellegű ismeretfeldolgozást, amelyen belül igen sok, az 50%-ot is elérő deduk-



tív jellegű következtetés adódik, amelyek optimális aktivitási szintet biztosítanak a tanulók számára mind a tanórán, mind az odahaza folyó munkában.<sup>7</sup>

Ebben az anyagegységben tehát a tanár csupán az alapkérdéseket boncolgatja, nevezetesen a népességnövekedést a X—XI. században, a mezőgazdaság intenzív és exintenzív fejlődését, a jobbágyosztály kialakulását és rétegződését, a fennmaradó idő nagyobb részét a „középkor legszebb virágának”, (Engels) a városoknak szentelve. Az otthoni munka irányítása során felhívjuk a tanulók figyelmét Az árutermelés és pénzgazálkodás c. fejezet részletkérdéseinek tisztázására a tankönyv kérdései alapján. A középkori várossal kapcsolatban viszont elegendő lesz kiegészítő, elmélyítő feladatokat adni, mint pl.: a párizsi takácsok XII. századi céhszabályzatának elemzése, térkép-vázlat készítése a középkor ipari és kereskedelmi körzeteiről, a hajózási technika fejlődése az I—II. osztályos tankönyv képei alapján. Egy átfogó kérdést azonban a középkori városnál sem nélkülözhetünk, amelynek megválaszolása a megértés kulcsa: Mi a különbség az ókori és a középkori város között a település jellege és a munkamegosztás terjedelme szempontjából.

Az önállóság legmagasabb fokára a frontális osztálymunka keretében akkor emeljük fel a tanulókat, amikor ők dolgozzák fel a tananyagot teljesen önállóan, s a tanár csupán kiegészítő magyarázatokat fűz hozzá, illetve akkor, amikor a tanár kutatási témákra bontja a tananyagot, előzetes megfigyelési szempontokat ad a tanulóknak, és az így nyert eredményeket aztán közös vitában szembesítik és összegezik. Ilyen jellegű frontális osztálymunkára elsősorban olyan tananyagrészek alkalmasak, amelyekkel nem annyira új ismereteket kívánunk kialakítani, mint inkább régi ismereteket bővítünk. A tanulók munkája ebben az esetben deduktív-induktív jellegű lesz, amennyiben a korábban már elsajátított fogalmakból, tételekből, szabályokból stb. indulnak ki, és új tények bevonásával, elemzésével jutnak el a szabály, tétel további finomításáig, differenciálásáig. Különösen a magyar nyelvtannál kínálkozik erre jó lehetőség az első osztályokban tanult leíró nyelvtannak a magasabb osztályokban való újratárgyalásánál.<sup>8</sup>

### *Csoportmunka*

Bár a frontális osztálymunkánál még sokkal ritkább, lassan azonban már a levelező oktatásban is teret nyerő szervezeti forma a csoportmunka. Itt az oktatási folyamat megtervezése, megszervezése és lebonyolítása csoportközpon-  
tú. A tanulók tevékenységét a tanár közvetve irányítja, mégpedig úgy, hogy az osztályközösség előtt álló didaktikai feladatokat a csoport tagjai egymással együttműködve, közös erőfeszítéssel oldják meg. A tanulók folyamatos, egyenletes részvételére a tanulási folyamatban adva vannak a feltételek, de automatikusan ez nem következik be. Részvételük az együttműködésben meglehetősen tág határok közt ingadozik. Az egyes tanulók által elért eredmények a csoportmunka keretében is különbözők lesznek, de ezek a különbségek helyes munkamegosztás esetén egyre inkább nivellálódnak. Ez az oktatási forma különösen a gyöngye és a közepes tanulók tanulmányi szintjét emelheti. A tanulók a tanulásban nemcsak egyénileg, hanem kollektívan is érdekeltek. A tanulók kapcsolata a megoldandó feladatokhoz végeredményben egyéni. Ez azonban nem jelent magárahagyatottságot, mert a tanulót a kollektíva szellemi potenciálja segíti. A tanulás szociális körülményei változatosak. A csoport és a tanár közt két irányú kapcsolat alakul ki.



A csoportmunkában az irányítás módja a vezérlés. A tanár részleteiben, tanulóira bontottan nem tudja figyelemmel követni a tanulási folyamatot, mert ez a csoporttagok közti interactio keretében valósul meg. Az egyes csoportok munkastílusában érvényesülő tendenciát azonban világosan felismerheti, és nem csupán a tanulás végeredményét, a „készterméket” látja, hanem annak létrejöttét, a „félkész árut” is. Ily módon bepillant a megoldás menetébe. A csoportmunka nyilvánvalóan kedvez a kollektív irányultság kialakulásának, minthogy a csoporttagok a kollektivitás szempontjából értékes tapasztalatokhoz jutnak, gyakorolhatják az együttműködés normáit, és nem kerülhetik meg a tudatosítás, értelmezés alkalmait sem. Ugyanakkor tisztán kell látnunk, hogy ez a kollektív irányultság nem független a pedagógus tevékenységétől. A pedagógus közreműködése a csoportmunkában akkor konstruktív, ha irányítása a kollektivitás szempontjából értékes tanulói tapasztalatokra épül. Tevékenységével a pedagógus a szabályozás elemeit viheti be a vezérlés folyamatába.<sup>9</sup>

A csoportmunkának négy fő változata lehetséges: 1. amikor valamennyi tanulócsoporthoz ugyanazzal a tananyagrészzel foglalkozik; 2. amikor a kérdések törzsanyaga azonos, de ezenkívül mindegyik csoport kap egy speciális kérdést is; 3. minden csoport az egységekre bontott tananyagnak csupán egyik részével foglalkozik; 4. a differenciált csoportmunka keretében kapott feladatokat a csoport egyénekre is felbontja.<sup>10</sup>

Az előbb a frontális osztálymunkával kapcsolatban tárgyalt Antigoné-téma a csoportfoglalkoztatás bármelyik formájára alkalmas, különösen ha összekapcsoljuk egy képzőművészeti alkotásnak, pl. Mürön Athéné és Marsziasz c. szoborkompozíciójának elemzésével. Az egyes csoportokat irányító kérdések segítségével a drámát és a szobrot egyaránt a humánumot, műveltségét, mértéktartást, szépséget kifejező görög embereszmény és az embertelenséget, zabolátlanságot, torzító tükröző barbár emberfelfogás drámai küzdelmének színterévé tenni.<sup>11</sup>

A csoportmunka természetesen nemcsak irodalom-, hanem történelemórán is alkalmazható. Vegyük példának A szovjet szocialista társadalom, Az 1936. évi alkotmány, A szocializmus építésének nemzetközi hatása, Forradalmi harcok Kínában (IV. oszt.) c. fejezeteket. A tananyag feldolgozására öt munkacsoportot hoztunk létre. Az egyes csoportok annyi kérdést kaptak, ahány tagból (4–6) álltak, így személyekre is lebonthatták a feladatot. Néhány csoportnak a tankönyv mellé kiegészítő tanulmányi anyagot is adtunk. A csoportmunka menetéről gyűjtött tapasztalatok, a csoportvezetők beszámolóik és az ezt követő értékelés során megállapíthattuk, hogy a csoportmunka hatékony volt, növelte a tanulók önállóságát és problémamegoldó képességét.

E pozitív eredmények ellenére is szükség volt azonban az iskolai csoportmunkának otthoni munkával való folyamatára, kiegészítésére és szintetizálására. Ennek a munkának egységes irányítására olyan egységes feladatlapot kaptak a tanulók, amelyek ismeretszerző, alkalmazó, rendszerező feladatokat egyaránt tartalmaztak, és úgyszólván a tanulók valamennyi képességét foglalkoztatták, vagyis — Nagy Ferenc kategorizálása szerint<sup>12</sup> — komplex jellegű kérdések voltak. Íme a valamennyi munkacsoport munkáját betetőző kérdések:

1. Milyen tulajdonformák, osztályok és rétegek, jövedelmi források léteztek a Szovjetunióban 1917-ben és 1936-ban? (Táblázat)
2. Készítsen szemléltető rajzot a szovjet államhatalmi, államigazgatási, igazgatószolgálati és pártszervek felépítéséről!



Nevezze meg a Szovjetunió jelenlegi államfőjét, minisztertanácsának elnökét és a párt főtitkárát!

3. A sztálini „személyi kultusz” megszüntette-e vagy pedig csak korlátozta a szocialista demokráciát?

Mi a véleménye Lukács Györgynek arról a kijelentéséről, hogy a legrosszabb szocializmus is jobb, mint a legjobb kapitalizmus?

4. A kínai polgárháború három szakaszának szövetségi politikája és ennek a szövetségnek politikai tartalma.

A következő óra elején elvégzett gyors számvetés megmutatta, hogy mennyire értették meg előbb csoportosan, majd pedig egyénileg dolgozó tanulóink az anyag lényegét, alapvető kérdéseit.

### *Az individualizált munka*

A levelező oktatás harmadik lehetséges, de legkevésbé alkalmazott (és alkalmazható) formája az individualizált munka. Az oktatási folyamatnak megtervezése, megszervezése és lebonyolítása ennél az oktatási formánál — a didaktikai differenciáció lehetőségeihez mérten — „tanulóra szabott”. E munkaforma megjelenési formái rendkívül változatosak. Ezek közül azonban gazdagabb tapasztalattal és igényesebb vizsgálattal csupán a programozott oktatással kapcsolatban rendelkezünk.

A tanulók részvételére az oktatási folyamatban az a jellemző, hogy minden tanuló előzetes ismereteinek megfelelő felvilágosításokat, feladatokat kap. munka közben is állandóan élvezi a megerősítést és a korrekciót, és így nem csupán végig kell neki, hanem végig is tudja járni a teljesítményképes tudáshoz vivő utat. A sikerélmény valamennyi tanuló számára biztosított, habár teljesítményeik nem teljesen egyenlők. A tanulóknak a megoldandó feladatokhoz való kapcsolata egyéni; az eredményben is egyénileg érdekeltek. A tanulás szociális háttere áttekinthető. Ebben az oktatási formában a pedagógussal való szociális kapcsolat sokkal könnyebben létrejöhet, mint a frontális osztálymunkánál; tanár és diák egyaránt kezdeményezheti, amikor szükség van a kiegészítésre, segítségre, megerősítésre, korrekcióra.<sup>13</sup> Ez a kapcsolat megvan akkor is, ha a tanár nem személyesen irányítja a programozott tankönyvből való tanulást, vagyis amikor a tanuló odahaza foglalkozik valamilyen programozott tananyaggal. A kapcsolat ekkor személytelen, de távolról sem embertelen, hiszen a nevelő személyiségének lenyomata ott van a programozott tankönyvben is, hiszen azt is egy pedagógus szerkesztette.<sup>14</sup>

Mínthogy az individualizált munkaformában a tanítás az egyes tanulóknál végbemenő tanulási folyamat aktuális paramétereinek, az előismereteknek, motiváltságnak, teherbíró képességnak, tanulási tempók stb.-nek figyelembe vételével történik, az oktatási folyamat irányítása szabályozásnak fogható fel. Ehhez a nevelőnek előre kimunkált eszközöket, eszközrendszereket kell igénybe vennie.

Az individualizált munka legmegbízhatóbb irányítói programozott tankönyvek vagy tananyagrészek. A dolgozók középiskoláiban ez idő szerint csupán egy programozott tankönyv van használatban, a IV. osztályos stilisztika. Tapasztalataink szerint azonban tanárok ezt a programozott tankönyvet is hagyományos tankönyvként használják, vagyis egyszerűen elmagyarázzák, nem pedig önállóan dolgoztatják fel a tanulókkal, és aztán a magyarázathoz



hozzácsapják a feladatokat. Pedig a programozott tankönyvnek jellegéhez illő használatával a magyartanár olyan indító lökést adhatna tanítványainak az önálló tanulás útján való előrehaladáshoz, amelynek üdvös transzfer hatása a többi tantárgyra is kiterjedne.

Ha programozott tankönyvünk jelenleg nincs is több az egyetlen stilisztikánál, otthoni tanulásra felhasználható programozott tananyagrészek már a mi, programozásra nem maradéktalanul alkalmas tantárgyainkból — még a magyarból is — rendelkezésünkre állnak. Nem kész programokat, de — *mutatis mutandis* — nagyon jól programozható anyagokat ad az ismeretszerzést, alkalmazást, összefoglaló-rendszerezést célzó otthoni munkához az általános iskolai irodalomórán végezhető csoportmunkát tárgyaló könyv.<sup>15</sup> Közvetlenül felhasználhatók viszont az otthoni egyéni tanulásban azok a rendkívül változatos irányító, gyakorló és ellenőrző irodalmi, nyelvi programok és feladatlapok, amelyeket a budapesti XI. kerületi magyar szakmai munkaközösség dolgozott ki és bocsájtott közre.<sup>16</sup> A Fővárosi Pedagógiai Intézet gondozásában megjelent kétkötetes kiadvány valamennyi tantárgy programozott tanítására kínál változatos példákat.<sup>17</sup>

Bár a programozás didaktikai szököárja már levonult, és a kezdetben partatlan áradatot utóbb sikerült gátak közé szorítani,<sup>18</sup> mégsem árt hangsúlyozni, hogy csupán a program kedvéért egy anyagot sem szabad programozni, mint-hogy a program van a tananyagért, nem pedig a tananyag a programért. „Képletesen szólva: maga a tantárgy írja a programot, így hát nincsen szükségünk semmiféle előre megszabott technikára” — írja K. Komoski.<sup>19</sup> A programozást is — mint bármilyen más módszert — csupán abból a szempontból érdemes vizsgálni, hogy elősegíti-e vagy pedig gátolja az óra eredményességét, hatékonyabbá válik-e általa az oktatás. A tanítási-tanulási módszer pedig akkor hatékony, ha a tanulók tudása (ismeretek, készségek, jártasságok, képességek) a tantervi követelményeknek megfelel, ill. a követelményeknek megfelelően gyarapszik.

A levelező oktatásban egész órás programokkal dolgozni — egy-két kivételtől eltekintve — a közeli jövőben sem lesz lehetséges; viszont már ma is lehetséges, sőt hasznos az óra egyik-másik fázisába beiktatni a programozás elemeit akár az ismeretszerzés, akár az alkalmazás vagy rendszerezés, ill. ellenőrzés funkciójával. Lássunk egy példát elsőnek az ismeretszerző, ill. ismeretkiegészítő feladatlaptípusról, forráselemzéssel kombinálva. A reformáció és ellenreformáció. Hollandia és Anglia felemelkedése. A francia abszolutizmus kialakulása c. zsúfolt és bonyolult anyagrésszel kapcsolatban (II. osztály) legfontosabb feladatunk a reformációnak mint a polgárság feudalizmus elleni első — még félsikerű — rohamának (Engels) megértetése. Ennek érdekében az óra végén a reformáció különböző irányzatait tükröző forrásszövegeket osztunk ki tanítványaink közt azzal a kéréssel, hogy a tankönyv és a forrásszövegek alapos tanulmányozása után válaszoljanak a következő kérdésekre:

1. A reformáció milyen irányzatait tükrözik az egyes forrásszövegek?
2. Az illető irányzatnak mi volt a
  - a) társadalmi bázisa; milyen volt
  - b) egyházszervezete, és mi volt
  - c) legjellegzetesebb hittétele?

A következő tanóra elején lezajló frontális osztálymunka megfogja mutatni a tanárnak a tanulók reformációra vonatkozó ismereteinek megbízhatóságát, mélységét, rendszerességét.



Az alkalmazást célzó feladatlap ugyancsak impulzust adhat a levelező tanuló otthoni munkájának. Lássuk ezt irodalmi példával illusztrálva! Próbálják meg tanulóink pl. az epikai és drámai alkotások cselekményének, különösen a megoldásnak újraköltését, a művészi eredménytől függetlenül. Nem kegyeltsértő ez az eljárás, hiszen legkiválóbb íróink közül is többen — pl. Jókai, Mikszáth, Móricz, Bródy — kísérletet tettek a cselekmény több irányú kifuttatására. Az ilyenfajta kérdésfeltevés egyrészt hozzásegít a mű alaposabb megértéséhez (hiszen az író által alkalmazott megoldás — legalábbis viszonylag — a (legjobb), másrészt rákényszeríti a tanulókat az állásfoglalásra, álláspontjuk igazolására, érvek gyűjtésére és ütköztetésére, egyszóval a vitakozásra. Példáinkat Mikszáth A Noszty-fiú esete Tóth Marival (III. oszt.) és Móricz Rokonok (IV. oszt.) c. regényekből vesszük.

1. Noszty Ferinek mégiscsak sikerült magát tisztáznia a hozományvadászat vádjá alól, és — mint ez Harsányi Zsolt színpadi átdolgozásában és az ennek alapján készült régebbi filmben szerepel —, feleségül vette Tóth Marit. Hogyan éltek ezután?

2. Móricz Rokonok c. regényében nyitva hagyja a kérdést, hogy Kopjáss öngyilkossága halálos kimenetelű volt-e vagy sem. Tételjeze föl, hogy nem, és folytassa tovább Kopjáss életregényét az öngyilkossági kísérlet után!

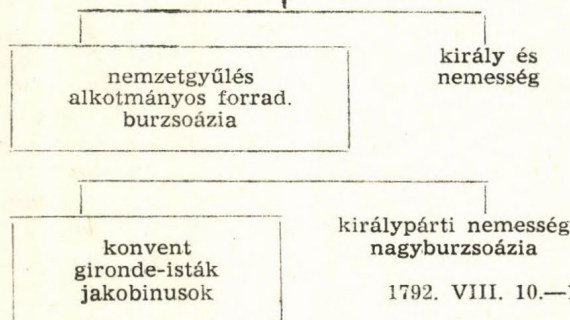
A rendszerező feladatlapot ugyancsak jól fel lehet használni az otthoni egyéni tanulás indukálására. Ez lehetővé teszi a tanulóknak nagyobb tanulmányrészek önálló vagy irányított áttekintését. Ilyen típusú feladatokat nem nehéz összeállítani sem az irodalom vagy nyelv, de még a történelem területén sem. Vegyük példánkat az utóbbi tantárgy területéről a francia forradalom témaköréből (III. oszt.)!

1. Vázolja fel a nagy francia forradalom osztályharcainak menetét 1789-től 1815-ig táblázatos formában! A bekeretezés a hatalmon lévő politikai csoportosulást, az őket elválasztó kettős nyilak a köztük lévő ellentétet jelentik. A forradalom bal-, ill. jobbfelé való mozgását is tüntesse fel a bekeretezett ábra bal- ill. jobbfelé való eltolásával! Illusztrálásul megadjuk az első két szakasz teljes képét.

#### A francia forradalom osztályharcainak menete

Alkotmányozó és  
törvényhozó  
nemzetgyűlés  
Gironde-ista konvent

1789—1792. VIII. 10.



1792. VIII. 10.—1793. VI. 2.

Az otthoni tanulás hasznos segédeszközei lehetnek a különböző ellenőrző, ill. a levelező hallgatók esetében önellenőrző lapok. Ezek legismertebb és legnépesebb családját a témazáró feladatlapok alkotják. Tartalmi és szerkezeti szempontból nem térnek el lényegesen tőlük a negyedévi beszámoló, sőt az év végi vizsgalapok sem. Kár lenne kétségbe vonni ezeknek a különböző fela-



datlapoknak olyan nyilvánvaló előnyeiket, mint hogy viszonylag nagy, összefüggő, a vizsgalapok esetében egyenest az egész évi tantervi anyag számbavételét teszik lehetővé, és ezt a legváltozatosabb kérdéstípusokkal végeztethetik. Valamennyit fel lehet használni nemcsak tanári ellenőrzésre, hanem önellenőrzésre is. Ezekkel most itt nem foglalkozunk, nemcsak terjedelmi okokból nem, hanem azért sem, mert tartalmilag, szerkezetiileg közismertek és funkcióváltozásuk sem jelent különösebb problémát.

Viszonylagos ritkaságuk és ismeretlenségük okából azonban ki kell térnünk azokra az önellenőrző lapokra, amelyek csak egy óra tananyagára, sőt annak is csupán bizonyos részeire terjednek ki, és amelyek nem törekednek tudatosan a kérdéstípusok művészi keverésére, hanem csupán a szolid, megbízható tudás megállapítása, a lényeges hiányosságok felfedése és pótlása a céljuk. Példánkat ismét a történelem köréből vesszük, az ipari forradalom, a Szent-szövetség elleni harc, a korai munkásmozgalom és az utópista szocialisták témáit felölelő négy fejezet anyagából (III. oszt.). A terjedelmes, bonyolult és erősen heterogén anyagnak megértését a tanuló mindjárt a tanórát követő bármelyik napon ellenőrizheti a következő feladatlapnak házi feladatként való kitöltésével. (A helyes megoldás a leragasztott margóra van kivétítve.)

1. Engels szerint milyen két dolgot értünk ipari forradalmon?

- a) .....  
b) .....

gépek  
ipari prol. és burzsoázia

2. Melyik iparágban kezdődött az ipari forradalom: a) nehézipar b) textilipar c) fonóipar d) könnyűipar e) szövőipar (a betűk bekarikázásával)

b) c) d)

3. és a) a munkagépek vagy pedig b) az erőgépek feltalálásával?

a)

4. X. Károly mikor bukott meg? .....  
esemény.....év.....hónap  
Megbuktatásában a) a liberalizmus vagy  
pedig b) a nacionalizmus játszott-e  
szerepet?

1830. júl. forrad.

a)

5. Melyik volt a munkásság első tudatos politikai tömegmozgalma? .....

chartizmus

6. Az utópista szocialisták két legfőbb érdeme:

- a) .....  
b) .....

kap. kritikája

igazságosabb társad.

és egy legfőbb hibája:

- a) .....

meggyőzés  
osztályharc helyett



A levelező tagozatos hallgatóknak az otthoni tanulásra való eredményes felkészítése nagy horderejű változásoknak lehet elindítója. Mindenekelőtt átalkathatja azt a sivár, lehangoló képet, amit a tanulók a tanulásról mint az ismeretek unalmas és egyhangú memorizálásáról magukban őriznek. Tapasztalni fogják, hogy a tanulás a problémameglátásnak, -megoldásnak és az eredmények ellenőrzésének izgalmas szellemi kalandja, tanulságos felfedező útja. Az önálló állásfoglalásra és döntésre kényszerülő tanuló ezzel a tanulási módszerrel válik egyenjogú partnerévé dolgozó önmagának, akitől a munkahely nagyon is felkészült és felelős döntést vár. Saját szellemi teljesítményének önmaga által való tárgyilagos ellenőrzése jogos önbizalommal tölti el a tanulót, és megóvjja őt az önhittség és a reményvesztés végleteitől iskolai és társadalmi életében egyaránt.

#### Jegyzetek

- <sup>1</sup> *Nagy Sándor*: Új fejlemények az oktatás elméletében. — Vizsgálatok a nevelés-oktatás korszerűsítésével kapcsolatban. Szerk. Nagy Sándor. Pedagógiai Közlemények 18. Tankönyvkiadó, Bp. 1977. 11—12. o.
- <sup>2</sup> *Daly Lenke*: A tanulás irányítása az iskolai felnőttoktatásban. I. k. Szerk. Daly Lenke. Főv. Ped. Intézet kiadása, Bp., 1977. 13. o.
- <sup>3</sup> *Daly*: i. m. 14. o.
- <sup>4</sup> *Takács Etel*: Programozott oktatás? Gondolat, Bp., 1978. 172. o.
- <sup>5</sup> *M. Nádasi Mária*: Az oktatási és nevelési folyamat egysége a tanítási órán. — Vizsgálatok a nevelés-oktatás korszerűsítésével kapcsolatban. 59—60. o.
- <sup>6</sup> *Csalog Judit*: Antigoné, a pszichopata. Élet és Irodalom 1978. aug. 19. 2. o.
- <sup>7</sup> *Nagy*: i. m. 45—46. o.
- <sup>8</sup> Részletesebben 1. *Bellér Béla*: Hogyan tanítom a magyar nyelvet a dolgozók gimnáziumában? Pedagógiai Szemle 1976/4. 306—307. o.
- <sup>9</sup> *M. Nádasi*: i. m. 66—70. o.
- <sup>10</sup> *Nagy*: i. m. 45—46. o.
- <sup>11</sup> *Csákvári József*: Emberábrázolás az ókori görög irodalomban és a szobrászatban. Magyartanítás 1978/1. 7—17. o.
- <sup>12</sup> *Nagy Ferenc*: A tanárok kérdéskultúrája. Akadémiai Kiadó, Bp., 1976. 170—207. o.
- <sup>13</sup> *M. Nádasi*: i. m. 63—64. o.
- <sup>14</sup> *Takács*: i. m. 165. o.
- <sup>15</sup> *Horváth Gedeonné*: Csoportmunka az általános iskolai irodalomórán. Tankönyvkiadó, Bp., 1973.
- <sup>16</sup> Törekvések a tanulás irányítására. Szerk. Kiss Árpádné. — Új Fáklya 20. A Fővárosi Pedagógusok Művelődési Központja kiadása, Bp., é. n.
- <sup>17</sup> A tanulás irányítása az iskolai felnőttoktatásban. I—II. k. Szerk. Daly Lenke. Főv. Ped. Intézet kiadása, Bp., 1977.
- <sup>18</sup> *Kiss Árpád*: A tanítás programozása. Tankönyvkiadó, Bp., 1973
- <sup>19</sup> Idézi *Takács*: i. m. 99. o.



## EGY IFJÚSÁGI OSZTÁLY MOTIVÁCIÓS HELYZETE

### *A megvizsgált csoport jellemzése*

Az osztály ebben a tanévben „alakult”. A tanulók nagy többsége nappali intézményben kezdte meg tanulmányait. Gyenge tanulmányi előmenetelük (többségük egy vagy több tantárgyból bukott), illetve a magas szinten való sportolás és tanulás összeegyeztethetetlenlensége (kisebb részüknél) tette számukra indokolttá, hogy tanulmányaikat iskolánkban folytassák. Igen komoly vonzást jelentett számukra — de méginkább szüleik számára, — hogy továbbra is délelőtt, de csak hetente háromszor járhatnak iskolába, s gimnáziumi érettségit szerezhetnek. Ez a „váltás” azonban új feladatokat is jelentett számukra. A tanulóknak kb. harmada (7 tanuló) ún. vendéghallgatóként kezdte meg tanulmányait a harmadig osztályban. Ez azt jelentette, hogy érvényes második osztályos bizonyítvánnyal nem rendelkeztek. A januári magánvizsga időszakban — a rendtartás előírása szerint — különbözeti, vagy (és) osztályozó vizsgára kényszerültek. Többen ezt az utat járták már a második osztályban is. A magánvizsga lehetőséget biztosított számukra, hogy évvesztés nélkül folytassák tanulmányaikat. Természetes, hogy az érdekelt tanulók elsősorban ezekre a vizsgákra és nem a félévi beszámolókra készültek. A vizsgák és a beszámolók eredményei ezt igazolták. A félévi beszámolón a kettős (hármás) terhelésnek kitett valamennyi tanuló egy vagy több tantárgyból elégtelen minősítést kapott. Gyenge képességeik nem tették lehetővé, hogy ezeknek a feladatoknak sikeresen megfeleljenek. Azon tanulók közül is, akik nem voltak kitéve ilyen kettős terhelésnek, mindössze 7 vizsgázott sikeresen félévről. A rendkívül gyenge tanulmányi eredmény — sajnos — nemcsak erre az egy, hanem valamennyi ifjúsági osztályra jellemző. Az okok nagyon összetettek, de az adott osztályra is tipikusak.

Az osztály tanulói gyenge képességük, ismereteik nagyon hiányosak, ennél fogva sikertelenségek sorozatát élték át már a nappali iskolában is. Többségüknél a tanulás, mint munka, illetve a tudás, mint cél, a társadalmi munkamegosztásban a jövőben elfoglalt helyük és szerepük nem kialakult, nem tudatosult. Valószínűleg ezért is, munkafegyelmük, a tanuláshoz és az iskolához való viszonyuk nagyon laza, esetleges. Sok a késés, hiányzás. Jó tanuló alig van (mindössze három), s ezért ezek „húzó” hatása nem érvényesül. A legjobb tanulmányi eredményt elért tanuló átlaga 3,66. A legtöbb bukás matematikából és történelemből van. Mindössze hat jeles osztályzat van, de magyarból, matematikából, fizikából, biológiából senki sem kapott jeles minősítést. Az értékelésnek, az osztályzatoknak nincs motiváló hatása!

Az osztályban nincs veszélyeztetett tanuló, többségük igen jó anyagi körülmények között él. A tanulók 60%-ánál mindkét vagy egyik szülő értelmiségi. Az egzisztenciális vagy presztízs motívumok — úgy tűnik — a szülőknél és nem a tanulóknál vannak jelen. A nappali iskolai elfoglaltságukhoz mérten megnövekedett szabadidővel — kivéve a sportolókat — nem tudnak élni. Beszélgetések során kiderült, hogy alig tudnak elszámolni szabadidejükkel. Úgy



gondolják, hogy a tanítási napok és a tantárgyak számának csökkenésével — a nappalihoz képest — arányosan csökken a követelmény is, és elegendő a sikeres vizsga érdekében csak a tanítási órákon résztvenni. Rendkívül nehéz a tanórákon aktivizálni, munkára bírni őket. Igen komoly gond a külső (család, baráti kör, sportkör) és belső készítésük — motiváltságuk — alacsony szintje. Tanulási technikájuk kialakulatlan, önálló tanulásra — éppen ezért — csak kevesen képesek. Egyébiránt nagyon önállóak, nem szellemi fogyatékosok! Határozott elképzelése — az érettségit követően — csak néhány tanulóknak van.

Közösségi megmozdulásra — színház, mozi, kirándulás, iskolai ünnepélyen való aktív részvétel — csak néhány tanulót és esetlegesen lehet rávenni.

#### *A csoport összetételét reprezentáló statisztika*

A csoport létszáma: 25 tanuló (5 tanuló hiányzott)

A fiúk létszáma: 15 tanuló

A lányok létszáma: 10 tanuló

Életkor szerinti megoszlás:

	Fiúk	Lányok	Összesen
16 éves	2	3	5
17 éves	10	4	14
18 éves	2	3	5
22 éves	1	—	1
	Nálunk kezdte meg tanulmányait	Más gimnázium- ból jött	Szakközép- iskolából jött
Fiú	5	7	3
Lány	3	7	—
Összesen	8	14	3

A 17 új tanuló összesen 11 iskolából került ki!!

Összesen 10-en sportolnak, ebből 8 fiú.

A szülők foglalkozása:

	Értelmiségi	Munkás
Mindkét szülő	9	7
Az egyik szülő	6	7

Félévkor sikeres vizsgát tett:

Fiú	5
Lány	2
Összesen	7



A sportolók közül mindössze 3 tanuló tett sikeres vizsgát.

	Sikeres vizsgát tett	Bukott
Értelmiségi szülők gyerekei	5	5
Munkás szülők gyerekei	2	5
Egy vagy két tárgyból bukott:	9	

Több tárgyból bukott: 9

#### *A vizsgálati kérdőív és a vizsgálat lefolyása*

A vizsgálati kérdőív a következőket tartalmazta:

Név:

Születési év, hó, nap:

Melyik iskolából és mikor jött át iskolánkba?

Ha sportol, mit, hol, milyen szinten?

Szülők foglalkozása?

Miért jött (át) iskolánkba?

Mi a célja?

Mit jelent a tanulás az Ön számára?

Van-e értelme a tanulásnak ma Magyarországon?

A vizsgálatot 1986. decemberében, egy osztályfőnöki óra keretében végeztem el. A kérdőívek kitöltése előtt megbeszéltem a hallgatókkal, hogy mi a vizsgálat célja, s válaszaikat hogyan és mire fogom felhasználni. Megállapodtunk abban, hogy a kérdésekre őszintén, komolyan válaszolnak, s aki úgy gondolja, hogy nem kíván válaszolni a feltett kérdésekre, az nyugodtan visszaadja a kérdőívet. Egyetlen üres kérdőívet sem kaptam!

Mindenki önállóan, elgondolkodva töltötte ki a kérdőívet. Az osztály kérésére, az osztályfőnökkel egyetértésben, megállapodtunk abban, hogy osztályfőnöki óra keretében az utolsó két kérdésre adott válaszaikat, véleményeiket őszintén, nyíltan megbeszéljük, megvitatjuk.

#### *A kérdőívek értékelése, a motiváció struktúrája*

A kérdésekre adott válaszok részletes elemzése segít tovább tárgyalni a statisztikai összegzésből kikerekedő képet. Mindenekelőtt a 3. és 4. kérdésre adott válaszok. A tanulás értelmes vagy nem értelmes voltára, megítélésére vonatkozó kérdések ugyanis szociológiailag pontosan jellemzik annak a rétegnek a beállítódását, ahonnan a hallgatók hozzánk kerülnek. A nagyobb közösség véleménye a 4. kérdésre adott válaszokból derül ki. Ez — ismétlem — így hangzott:

Van-e értelme a tanulásnak ma Magyarországon?

Mit lehetett várni válaszként? Magyarországon jelenleg a társadalomban értékbizonytalanság, értékkeveredés, értékrend-felbomlás tapasztalható. Míg az 1945-től az 1970-es évek közepéig legfőbb társadalmi értéknek a munka,



a munkahelyhez való kötődés, a közösségi értékek tisztelete tűnt, addig most (a sajtó, a rádió és a televízió közvetítő funkciója révén) legfőbb érték a vállalkozás, a kiugró egyéni teljesítmény, az ennek révén megszerezhető többletjövedelem. A hivatalos politika deklarált céljai között nem szerepel elég erőteljesen a korábbi értékek védelme, esetleg „jogaikba való visszahelyezése”, csupán csak annak a megfogalmazása, hogy ne az ügyeskedéssel és a gmk-val megszerezhető többletjövedelem legyen az emberek értékelésének alapja, hanem a főmunkahelyen való vállalkozás és a kiugró teljesítmény. A társadalom egésze ennek az értékprogramnak az érvényesülését üdvözli, de a megvalósításának lehetőségeit tekintve megoszlanak a vélemények. Mivel a hallgatók 22 évesnél — egy kivételével — mindnyájan fiatalabbak, ezért egyrészt azt lehetett várni, hogy a tanulással kapcsolatos illúziók elenyészőek lesznek, másrészt pedig abból kifolyólag, hogy a szülők között jelentős számban szerepelnek az értelmiségiek, azt lehetett remélni, hogy (a szerep örökítődsének okán) a tanulást többen mindezek ellenére fontosnak, értelmes dolognak fogják minősíteni. A statisztika mutatja: az előzetes várakozás nem igazolódott. Akik ugyanis igennel feleltek a feltett kérdésre, általában nem igazán érvényes és tartalmas „dolgozatot” írtak. Nincs ugyanis a gondolkodás színvonalára vonatkozó értéke az olyan válaszoknak, miszerint: „A tanulásnak valamilyen (!) formában mindenhol van értelme”, vagy: „Igen, van”, vagy: „Csak ennek van értelme”, nem mutat a kérdéssről érdemi gondolkodást az a felelet, mely a tanulást azért tartja fontosnak, „mert sokkal jobban tudja magát érvényesíteni az ember, ha nagyobb tudás van birtokában”, de az sem, amelyik szerint a tanulással (összekapcsolva a „vállalkozási szellemmel”) jól lehet megélni. A tanulás „értelmes” voltát hangoztatók — egy kivételével — nem a személyiséggazdagodást, a szellemi öröm, erőfeszítés felemelő voltát mondják, s nem ezért tartják fontosnak az ismeretszerzést, hanem pusztán az érvényesülést megkönnyítő értékét hangoztatják. A „van értelme” választ adók tehát lényegében hamisan értelmezik magát a tanulást.

Mivel statisztikusan azt lehetett várni, hogy az értelmiségi szülők gyerekei legalább érdemi feleleteket fognak adni, az „igen” válaszok színvonala és száma egyaránt azt mutatja, hogy a tudást perferáló családokban sem öröklik ebben a szociológiai körben a tanulás igazi igénye.

Nagyon jellemzőek a „csak bizonyos tanulásnak van értelme” típusú válaszok, illetve azok a feleletek, amelyekben ez a gondolat is szerepel. Mi az a tudásmennyiség, amit még kíváncsúnak minősítenek? „Írni, olvasni, számolni és az alapfokú műveltséget kell megtanulni”, „felesleges” azonban a „fizikát, matematikát, kémiát, biológiát ennyire(!) bonyolult szinten” elsajátítani, írja az egyik válaszoló; a másik így vélekedik: „kizárólag az alapintelligencia érdekében... érdemes tanulni”, a harmadik szerint „az analfabétizmust meg kell akadályozni”. Az ilyen típusú feleletek jelzik, hogy ennek a szociológiailag meghatározható körnek a körülötte alakuló technikai civilizációról semmilyen elképzelése sincs. Bizonyára nem tudják, hogy a számítógépek alkalmazása, a biotechnológia térhódítása ilyen hatással van és lesz életükre, a humán műveltség jelentőségéről pedig egyáltalán nem elmélkednek. A társadalomképük és jövőképük színvonala alacsonyabb, mint a XIX. század végén. XX. század elején élteké, hiszen azokat a technikai civilizáció és a természettudományi ismeretek térhódítása már rendkívül intenzíven foglalkoztatta.

Ha „világkép”-re kellene „lefordítani” ezeket a válaszokat, akkor valószí-



nüleg akkor járnánk közel az igazsághoz, ha azt mondanánk: ezeknek az embereknek a világról nem XX. századi elképzelésük nincs, de még a newtoni, sőt az arisztotelészi világkép elemeivel sem rendelkeznek. Egyszerűbben szólva: a biológiai létük pusztá reprodukciójához szükséges tudást tartják fontosnak.

Ugyanakkor az is érdekes és elgondolkasztó, hogy a szellemi munka megbecsülésének hiányára utaló, a tanulást „pőrén” elutasító válasz mindössze 3 akad. Ha azonban ezt a csoportot azonosnak vagy hasonlóknak gondoljuk azokkal, akik a „csak azoknak érdemes tanulni, akik értelmiségiek akarnak lenni” választ adták, vagy akik tagadták a szellemi erőfeszítés értelmét, mert (szerintük) „tudás nélkül is jól lehet élni”, akkor nyilvánvaló, hogy az osztály majd 40%, így vagy úgy tagadóan felelt a feltett kérdésre. Mindehhez hozzátesszük az általában negativisztikus válaszokat, akkor nyilvánvaló, hogy ebben az osztályban — s nagyon valószínűen az ország többi ifjúsági osztályában is — a tanulási motívumok ijesztő hiánya állapítható meg. Ez azonban még ilyen mértékben sem egészen váratlan dolog. Amíg ugyanis az 1980-as években, amikor a vállalatok munkaidőkedvezményrel, esetenként anyagi juttatással, könyvjutalommal, a vállalati vezetők személyes érdeklődésükkel is jelezték: a vállalati érdek is a „kiművelt emberfők sokasága”, addig most — a társadalom értékzavarát is tükröző módon — a vállalatokat egyáltalán nem — vagy csak csekély mértékben — foglalkoztatja a dolgozók továbbtanulása, sőt — esetenként — tapasztalataink szerint éppen ellenkezőleg: mindent megtesznek a tanulás megakadályozására. Sajnos, a központi szabályozás is a „tanulás-magánügy” érzést erősíti.

Ebben a háttérben van értelme vizsgálni a „Mit jelent a tanulás az Ön számára?” kérdésre adott válaszokat. Az osztály tanulói közül tizenháromnak (tehát több, mint 50%-nak) az egyéni tanuláshoz semmiféle tartalmas célképzet nem társul, érzelmeit nem mozgató feladat csupán. Ebben a csoportba lehet sorolni a „nem szeretek tanulni”, a „nem sokat jelent a tanulás”, csak azt tanulom, ami érdekel”, a „kötelező feladat” típusú válaszokat, de azokat is, akik erre a kérdésre nem feleltek. Célképzetet a tanuláshoz tizenketten kapcsoláltak. Őket három csoportba lehet sorolni. Az elsőbe azok tartoznak, akik valamilyen módon a tanúlással a maguk személyiségét akarják gazdagítani („... az ember elsősorban a tanúlással saját maga igényeit elégíti ki”, „látóköri tágulása”). A második csoport praktikus célt tűz ki maga elé („Egy olyan értelmi szint” elérését, „mellyel ebben a világban felszínen lehet maradni”). És akadnak olyanok, akik a személyiségen kívül presztízs-okokat jelöltek meg („ne nézzenek bunkó focistának”, a társaságban jól tudjon szerepelni). A harmadik csoportból tehát többen igazában a tanuláshoz negativisztikusan viszonyulókhöz sorolhatók. Az ugyanis, hogy valakit ne nézzenek bunkó focistának, nem tűnik túlságosan határozott motívációnak.

A rendkívül gyenge eredmények egyik — véleményem szerint döntő — oka a tanulók gyenge motiváltsága. Felmerült azonban az is, hogy a gyenge eredmények „háttérben” a tanulók vizsgaszorongása áll. Ennek a feltételezésnek az alapja egyrészt tanulóink gyenge képessége, hiányos ismerete; másrészt ebből fakadóan az a sok sikertelenség, melyet a nappali iskolában átéltek. Mindez együtt azt jelenti, hogy hallgatóink közül sokan jelentős mértékben „sérültek”, s ez a felismerés megnöveli — előtérbe helyezi — rehabilitációs feladatainkat, munkánkat.

Az ifjúsági 3a és 3b osztályokban pszichológiai vizsgálatot végeztem a szo-



rongás mérésére. A pszichológiai tesztek Spielberger és El-Zahhar dolgozta ki és Sipos Kornél adaptálta a magyar viszonyokra.

A két osztály összetétele, eredményeik, feltételeik azonosak. Mindez amit a 3b osztály jellemzésére leírtam, voltaképpen a 3a osztályra is jellemzőek.

A szorongás mérésére a következő vizsgálati ívet használtam:

1. A vizsgaszorongás mérésére  
(lásd 1. sz. melléklet)
2. Az általános szorongás mérésére  
(lásd 2. sz. melléklet)

El-Zahhar tesztjével a szorongás általános mérőszámát (AN) és az idegrendszeri izgalom („arousal”) mértékét (AU) lehet jellemezni. Spielberger a vizsgaszorongás jellemzésére három skálás tesztet dolgozott ki, amelyben a vizsga által kiváltott aggodalom („worry”) mérőszáma (TA I, W), vizsga által kiváltott emocionális izgalom (TAI, E) mérőszám valamint a vizsgaszorongás összpontszáma (TAI, T) különböztethető meg. Magyar mintákon a két nem közötti különbség a nők rovására konzekvensen kimutatható volt; a nők magasabb pontszámot érnek el mindhárom skálán.

### *Eredmények*

A pszichológiai tesztek eredményeit részben nemenkénti bontásban, részben a sportoló fiúkra külön is bemutatjuk az 1. táblázatban. A lányok valamennyi szorongásmutatóban és az arousal mérőszámában is jelentősen magasabb pontszámmal jellemezhetők, mint a fiúk. A nemek közti „konstytucionális” különbségre utal, hogy az „arousal” nivóhoz hasonlóan a vizsgaszorongás összpontszámában (TAI, T) találjuk a legnagyobb eltéréseket, amelyek kapcsolatban meg kell jegyezni, hogy a rendszeres sportolás hatására lényegesen csökkenhetnek, sőt bizonyos esetben el is tűnhetnek (Sipos, et al. 1986a). Ezért elgondolkoztató az az adatsor, amely a „sportoló fiúk” csoportját jellemzi mintánkban. Jóllehet a teljes fiú csoport és a sportoló fiúk csoportja között statisztikusan jelentősnek mondható eltérés nem adódott, mégis említést érdemel, hogy az „arousal” átlag (28,3) kivételével a többi jellemző szerint a sportolók inkább szorongóbbnak mutatkoznak, mint a teljes fiú minta.

A tanulmányi átlag alapján mindkét nemnél két csoportot képeztünk. „A” csoportba azokat soroltuk, akik félévkor elégtelen jegyet nem szereztek: 9 fiú és 7 lány képezte a „sikeresek” alcsoportját. „B” csoportban az elégtelen tanulmányi átlagú 18 fiút és 11 lányt gyűjtötték össze. Amennyiben a vizsgáltak intelligenciáját átlagosnak vesszük, azt feltételezhetjük, hogy a kevésbé motiváltak nyújtják a rosszabb tanulmányi eredményt, így a pszichés feszültséget és a vizsgával kapcsolatos szorongást jelző mutatókban nálunk számíthatunk alacsonyabb értékekre.



Dolgozók gimnáziumába járó fiatalok (N=45) pszichológiai jellemzői: AN = szorongás általános mutatója, AU = arousabilitás (El-Zahhar szerint), TAI/W = vizsga által kiváltott aggodalom, TAI/E = vizsga által kiváltott emocionális izgalom, TAI/T = vizsga által kiváltott szorongás összpontszám átlagai és az átlagok szórásai fiúk és lányok csoportjaira

Tesztek	Fiúk n = 27		Sportoló fiúk n = 15		Lányok n = 18	
	x	s	x	s	x	s
AN	27,0	5,7	27,6	6,1	30,8	5,4
AU	28,8	5,7	28,3	5,8	35,2	7,2
TAI/W	13,9	3,3	14,3	3,5	17,0	3,4
TAI/E	16,6	4,4	17,8	5,1	22,5	3,9
TAI/T	38,9	8,7	41,0	9,6	50,6	7,0

A 2. sz. táblázat azt mutatja, hogy a fiúknál az „általános szorongás” és az „arousal” mutatóban a bukottak alacsonyabb értékei mellett a vizsgaszorongás három mutatójában a két csoport nem tér el egymástól. A lányok „A” és „B” csoportjait összehasonlítva a bukott tanulók alacsonyabb „arousal” szintjéhez mérsékeltbb vizsgázással kapcsolatos „emocionális izgalom” (TAI,E) és „vizsgaszorongás összpontszám” (TAI,T) is társul, ha a „sikeres” lányok („A”) csoportjához hasonlítjuk őket. Mivel a „jó”, „rossz” tanuló összehasonlításban a sikerebb tanulók szorongás értékei szoktak alacsonyabbnak adódni (Sipos, 1986), esetünkben a viszonylag alacsony elemszámú vizsgálatban egyrészt „hiányoznak” az igazi „jó tanulók”, másrészt a tanulmányi eredmény alapján képzett alcsoportok pszichológiai mutatóiban észlelt eltérések a tanulók iskolai teljesítményükkel kapcsolatos eltérő motivációjából adódnak.

Sikeres félévi vizsgát tevő („A”), illetve félévkor elégtelen eredménnyel vizsgázó („B”) tanulók pszichológiai jellemzői: AN = szorongás általános mutatója, AU = arousabilitás (El-Zahhar szerint), TAI/W = vizsga által kiváltott aggodalom, TAI/E = vizsga által kiváltott emocionális izgalom, TAI/T = vizsga által kiváltott szorongás összpontszám átlagai és az átlagok szórásai

Tesztek		Fiúk		Lányok	
		„A” (n = 9)	„B” (n = 18)	„A” (n = 7)	„B” (n = 11)
AN	x	29,11	25,94	31,14	30,63
	s	6,58	5,08	5,39	5,66
AU	x	31,88	27,27	37,85	33,45
	s	6,39	4,75	5,9	7,65
TAI/W	x	13,77	13,83	17,57	16,63
	s	3,38	3,36	4,5	2,57
TAI/E	x	16,66	16,61	24,28	21,36
	s	5,07	4,2	1,79	4,45
TAI/T	x	38,77	38,94	53,28	48,81
	s	9,12	8,68	7,01	6,77

Ezek a pszichológiai vizsgálatok is a gyenge motivációs háttérre irányítják a figyelmet.



Ezekből a vizsgálatokból messzemenő következtetéseket, általánosításokat levonni a viszonylag alacsony elemszám miatt — nem lehet. Azonban szükséges megfogalmazni bizonyos következtetéseket és konkrét feladatokat.

Ezek a feladatok nagyon összetettek. Egyrészt az iskolai felnőttoktatás egész rendszerére (közoktatási rendszerünkre), s természetesen iskolánkra konkrétan megfogalmazandók. Összetettek abban az értelemben is, hogy tervezési, szervezési, pedagógiai és pszichológiai feladatokat is jelentenek.

A nevelési folyamat meghatározó, döntő „tényezője” a pedagógia, a maga totalitásában. Magas szintű szakmai, pedagógiai, módszertani felkészültsége mellett — véleményem szerint — jó pszichológusnak is kell lennie. Nem az a cél, hogy a pedagógusok pszichológussá váljanak. Az lenne az optimális, ha éppen olyan jó és hatékony nevelők maradnának, mint eddig, (bár ezt biztosan lehetne és kellene még fokozni), csak a napi munka, a nevelői gyakorlat során történő állandó továbbfejlődés, szakmai tökéletesedés folyamatába beépítenék a személyiség mélyreható tanulmányozása során született ismereteket, s főleg azt a szemléletet is, amit a pszichológus képvisel: a minden mögött a valódi mozgató okot, a dolgok mélyében rejtőző motívumot kereső, a nevelést a külső társadalmi hatások (igények) és a pszichikum belső törvényszerűségeinek egészében szemlélő magatartást, az emberismeret és emberformálás egy-ségbe foglalását.

A vizsgálat azt a feltevést látszik igazolni, hogy tanulóink eredménytelensége mögött gyenge motiváltság húzódik meg. A motivációs bázis ismerete rendkívül lényeges, hiszen az egész személyiségfejlesztés és személyiségfejlődés összefogó, szervező tényezője a motiváció. Leontyev szerint a nevelés lényege tulajdonképpen az, hogy a gyermekben ténylegesen működő motívumokat alakítunk ki. A motiváció a személyiségfejlődés alapvető tényezője, hiszen a fejlődés tevékenységek során megy végbe, a tevékenységeket pedig a motiváció indítja el, tartja fenn és irányítja.

Bizonyos objektív körülményeken (az iskola helye: külterület vagy belterület, a tárgyi feltételek, a tanterv, az óraterv, a tankönyv, gazdasági körülményeink stb.) egyáltalán nem vagy csak nagyon nehezen tudunk változtatni. Azonban rajtunk, pedagógusokon nagyon sok múlik. Sokszor azért sem hatékony a nevelőmunkánk, mert nem tudjuk pontosan meghatározni, mire is kell ösztönöznünk tanítványainkat. A tanulóknak a társaihoz való viszonya, a tanulmányi eredménye, magatartása mögött olyan motivációs feszültségek húzódnak meg, amelyek ismerete nélkül a beavatkozásunk nem lehet céltudatos. Éppen ezért a szülőkkel való együttműködés — melyet erősíteniünk kell a jövőben — az iskolai munka sikeressége és a tanuló egészséges személyiségfejlődése szempontjából egyaránt fontos.

Az oktatásban nagyon fontos az úgynevezett optimális diszkrepancia alkalmazása. Ez azt jelenti, hogy úgy mutatjuk be az anyagot, hogy megfelelő eltérés legyen a között, amit a tanuló vár, s ami valójában bekövetkezik. Nagyon fontos a váratlanság mértéke: a túl kis különbség nem motivál, a túl nagy viszont ijeszt, megkavar. Általában helyes a problémákat felvetni, s első sorban a probléma megközelítésére koncentrálni az egyetlen „helyes” válasz várára helyett. A tanulókat aktívan be kell vonni az ismeretszerzés és az alkalmazás folyamatába. Ennek eszköze a versenyzés is, főleg, ha a tanuló saját korábbi teljesítményével versenyez. A legfontosabb azonban az, hogy minden



tevékenységnek pontosan lássa a számára felfogható, az ő szükségletét kielégítő gyakorlati hasznát. Nagyon ösztönző, ha minden teljesítményre reagálunk, de természetesen nemcsak egy puszta számmal, hiszen az érdemjegy önmagában nem motivál. Nagyon fontos, hogy hamis visszajelzést ne adjon a pedagógus, de mindig elfogadott, megbecsült személynek tekintse a tanulót, akár sikeres volt, akár kudarc érte. Motiváló a pedagógus példája is: ha ő lelkesedik azért, amit bemutat, a tanulók is motiváltabbak lesznek. A követelmények teljesítésére akkor motiválunk, ha érdekfeszítő, kellemes munkalétkört alakítunk ki. Gyakran használunk humort az unalom és feszültség oldására, határozottan, mindent észrevéve, kezünkben tartjuk az irányítást, de mindig feláldozzuk a megszokott rutint, ha ez valamilyen nevelési, személyiségfejlődési cél érdekében szükséges. Nem szabad elfelejteni, hogy bármilyen pillanatnyi motiválás is mindig a nevelés távlati célját, a tanuló értékes motivációs rendszerének kiépítését szolgálja. A tanulókat nemcsak adott tevékenységre kell ösztönözni, hanem olyan motivációs rendszert kell bennük kifejleszteni, illetve olyan motivációs rendszer kifejlődését kell elősegíteni, mely egy életen át ébren tartja az önnevelés, művelődés igényét. Ha ezt sikerült megvalósítani, akkor valóban elmondhatjuk, hogy ez jó mulatság, férfi (női) munka volt.







# PANORÁMA







# AZ MTA PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGA FELNÖTTNEVELÉSI ALBIZOTTSÁGA PROGRAMJÁNAK ELVEI ÉS KERETEI

## (Tervezet)

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága létrehozta és működtetni kívánja Felnőttnevelési Albizottságát úgy is, mint a hazai felnőttnevelési elméleti kutatások tanácsadó, információs és összehangoló szervezetét.

Az Albizottság a magyar felnőttnevelés alapvető problémáit tekinti át, hogy helyzetéről és fejlődésének közvetlen (rövid távú) irányairól véleményt alkothasson, s ezáltal kifejtse álláspontját a felnőttnevelés egészével (valamennyi szakágával) kapcsolatosan szükséges elméleti munkákról és bizonyos területeken a társadalompolitikai, művelődéspolitikai és oktatáspolitikai koncepciók kidolgozására is befolyást gyakoroljon. Programját két felosztási alapra építi. Egyrészt az andragógiai, nevelésfilozófiai, didaktikai és metodológiai stb. elemzéseket végez: másrészt a felnőttnevelés szakágai szerint: az iskolai, (dolgozók iskolái), a politikai, a szakképzési és az iskolán kívüli művelődés folyamatain belül végbemenő nem formális oktatási aktusok, — illetve ezeken belül, szükség szerint további alágazatok — vizsgálatát, különös tekintettel ezek egymáshoz való viszonyára és a jövőben valószínűen elengedhetetlen koherenciájára.

Az Albizottság programja abból indul ki, hogy a 80-as évek végén és a 90-es években olyan gazdasági és társadalmi mozgások, valamint olyan művelődési-oktatási feladatok kerülnek előtérbe, melyek a felnőttnevelés egész hazai rendszerét, működési módját és működési feltételeit alapvetően, de legalábbis lényeges vonatkozásaiban új irányokban állítják. Másrészt abból indul ki, hogy az andragógia, mint tudomány és mint gyakorlat, ezeket az új irányokat tudja venni, felhalmozódott ismereteit ezek szolgálatába tudja állítani, ill. képes arra, hogy folyamatban lévő és megtervezendő kutatásokkal, elméletileg és gyakorlatilag az új igényeknek eleget tegyen. Ugyanakkor továbbra sem mondhat le arról, hogy saját kutatásainak, képzési és továbbképzési igényeinek megfelelő intézményi bázisok megerősítéséért, kiszélesítéséért küzdjön, valamint arról, hogy — legalább a minimálisan nélkülözhetetlen — szakmai publikációs fórumokat megteremtse.

Elképzelhetőnek tartjuk, hogy elemzéseink kereteire figyelve áttekintsük:

- a) az andragógián belül kialakult szerkezeti formákat, úgymint az *iskolai*, a *tanfolyami* és a *nem-formális* tanítási-tanulási aktusok szerkezeti formáit:
- b) ezek didaktikai jellemzőit és különbségeit:
- c) a tanulási motiváció szféráit: a tanulási szándék, a részvétel, a folyamatos jelenlét ill. tanulás, a tanulás jellege és eredményessége vonatkozásában:
- d) a felnőttnevelés ágazatainak és szerkezeti formáinak célrendszerét (célrendszereit!) és ezek valódi megvalósulási lehetőségeit:
- e) a műveltségi tartalmakat:



- f) a felnőttnevelési programok konfliktusos jellegét, mely az intézményesített célok, tartalmak, módszerek és az előrehaladás intézményesített értékelése, valamint ezek egyéni vagy/és a különböző csoportok tanulási érdekei és lehetőségei között feszül:
- g) a felnőtttség életkori kategóriáinak értelmezését, különös tekintettel a felnőttkori fejlődés problémájára:
- h) a felnőttnevelés intézményrendszerét, e rendszer funkcióit és funkcionális zavarait:
- i) az andragógia, mint tudományág, tudománypolitikai, tudományszervezési és információs problémáit.

Arra gondolunk, hogy a fentebb felsoroltak a problémák kereteit jelentik, csupán, s alkalmasak arra, hogy több irányból — a történetiség, a szociológia, a gazdaságtan, a nevelésfilozófia, a pszichológia, a didaktika, a metodológia, stb. — irányából, külön-külön ill. komplex módon tárgyaljuk a bennük foglaltakat.

Tervezetünk vitanyag, melyet módosítani vagy teljes egészében átalakítani is lehet. A részletes programot — egyéni vállalások alapján: — a március 27-i programülésünkön dolgozzuk ki és véglegesítjük.



# KÖNYVEKRŐL







## KÉT FELNŐTTNEVELÉSI KIADVÁNY CSEHSZLOVÁKIÁBAN

A felnőttnevelésnek és a róla szóló, vele foglalkozó irodalomnak az utolsó 25 évben bekövetkezett fellendülésén belül külön fejezetet jelent az 1970-es évek második felétől a témával foglalkozó szótárak megjelenése. A sort az Ingeborg Wirth szerkesztésében megjelenő terjedelmes kézi szótár (Handwörterbuch der Erwachsenenbildung. Paderborn, 1978. 756 p.) nyitja meg, ezt követi az UNESCO 1979. évi kiadványa (Terminologie de l'éducation des adultes), majd az Emil Livečka és Jarolím Skalka szerkesztésében közreadott cseh nyelvű felnőttnevelési szótár (Slovník pedagogiky dospělých. Praha, 1979. 276 p.).

Ez utóbbi a cseh iskolaügyi minisztérium mellett működő iskolai információk intézetének (Ústav školských informací při ministerstvu školstva ČSR) kiadványaként a felnőttnevelés területén dolgozók munkáját kívánja megkönnyíteni, amennyiben ABC rendben sorra veszi és magyarázza a felnőttpedagógia tudományos körének fogalmait. A 243 címszóból álló fogalomtárban megtalálhatók a felnőttnevelés elméletében és gyakorlatában előforduló, a nevelés, képzés és oktatás tartalmát, módszertanát, szervezetét érintő fogalmak, kifejezések. Helyet kaptak a szótárban olyan fogalmak is, mint például a felnőttnevelés és képzés funkciója, munkájának értékelése, a könyvtárak, amatőrkörök működése, az önnevelés, a felnőttnevelés az élethossziglan tartó nevelés szolgálatában, a népi egyetem, a tudományos technikai forradalom.

Az említett első szerkesztő más alapvető műveiben és többek között a közreműködésével kiadott, a felnőttnevelés és képzés rendszerét tárgyaló tanulmánygyűjtemény (Sústava výchovy a vzdělávání dospělých. Bratislava, 1982. 413. p.) is szereplő felosztás amellett foglal állást, hogy a felnőttnevelés és képzés körén belül az iskolai, az iskolán kívüli és az üzemi (a csehszlovák irodalomban újabb nevén) a szervezetekben folyó nevelést különbözteti meg.

Ide kívánczik a cseh nyelvű kiadvány összehasonlítása a Csiby Sándor szerkesztésében 1982-ben megjelent Andragógiai értelmező szótárral, amely szintén a hazai és nemzetközi irodalom alapján értelmezi azokat a fogalmakat, amelyek a tanárok, népművelők, szakoktatók, a munkahelyi művelődésben résztvevők munkájában előfordul. Míg azonban ez utóbbi nemcsak címben, de a feldolgozás módjában, a címszavak kiválasztásában és értelmezésében is láthatóan arra törekszik, hogy az andragógia speciális fogalomkörét világítsa meg és kidomborítsa ennek kapcsán az andragógiának a pedagógiával, a gyermekneveléssel, a mindennapi iskolázással szemben észlelhető különbségeit, sajátosságait, tehát érvényt szerezzen az andragógia — legalábbis viszonylagos — önállóságának a pedagógiát is magában foglaló antropógia tudományán belül, — addig a testvérnép kiadványa azon munkálkodik, hogy a felnőttnevelés, képzés és oktatás fogalomkörét beillesse a pedagógia, a neveléstudomány körébe. Ki is nyilvánítja egy helyen ebben az értelemben, hogy az andragógia fogalmát a Csehszlovák Szocialista Köztársaságban nem használják.

Az itt tovább nem részletezhető különbségek ellenére mindkét kiadvány egybecsengően jelentős lépést tesz annak az érdekében, hogy a felnőttnevelés, -képzés és -oktatás elméletében és gyakorlatában használatos fogalmak világos értelmezést nyerjenek, így hozzájárulnak mind ennek az új discipliná-



nak a tudományos rangra emeléséhez, mind pedig a gyakorlati munkának az eredményesebbé tételéhez.

A másik cseh kiadvány a felnőttek neveléséről és képzéséről szóló 1976—1982 között megjelent művek válogatott bibliográfiája Marie Hošková és Ivana Hutárová feldolgozásában. A 90 lapos könyvecskét Prágában ugyancsak a cseh iskolaügyi minisztérium mellett működő iskolai információk intézete adta ki 1983-ban.

Andragógiai kiadvány ez is, noha — hasonlóan az értelmező szótárhoz — kerüli ezt a szóhasználatot és következetesen a felnőttek nevelése és képzése (výchova a vzdělávání dospělých) kifejezést használja már bevezetőjében is. Itt a társadalmi és gazdasági fejlődésből folyó és azt segítő szükségleteknek megfelelően azt a célt tűzi ki, hogy (celoživotní vzdělávání) permanens neveléssel (permanentní vzdělávání) foglalkozók körének nyújtson támogatást a kiadvány, amely a pontos bibliográfiai leírás mellett néhol annotációt is közöl, és a hét tematikus egységre osztott műveken kívül a nyolcadik fejezetként tartalmazza a felnőttneveléssel foglalkozó — mintegy ötven — cseh intézet felsorolását, végül szerzői névmutatóval zárul.

Az olvasó képet kaphat nemcsak a csehszlovák, hanem a külföldi információs forrásokról is, az egyes fejezetekben elkülönítve a könyvektől a gyűjteményes munkákban, kutatási és disszertációs művekben, főleg pedig folyóiratokban megjelent cikkeket, tanulmányokat. A hét tematikus fejezet címe: A felnőttnevelés általános kérdései; a felnőttnevelés rendszere az egyes országokban; a felnőttnevelés felépítése, szervezete és formái; a nevelés és képzés eszközei, oktatási segédanyag és didaktikai technika a felnőttnevelésben; a nevelés és képzés gazdasági és szociális aspektusai; a pedagógiai káderek profilja és felkészítése a felnőttnevelésben; kutató és tudományos munka a felnőttnevelés területén.

A hazai szerzőktől közölt művek közül a legtöbb (13) Emil Livečka professzor, majd Jarolim Skalka nevéhez fűződik. (Kettejük szerkesztésében jelent meg az előzőleg ismertetett értelmező szótár.) A szerzők között azonban bőven találhatók a többi szocialista országok és a kapitalista államok jelei is. Érdekesség, hogy közöttük még Giscard d'Estaing neve is feltűnik. Bennünket különösen érdekelhetne a magyar vonatkozású szerzők említése, a magyar adatok közlése. Ezek az első témán belül: Maróti Andor: Módszertan a felnőttek képzéséhez és tájékoztatásához. Bp. Táncsics Könyvkiadó, 1980. 128 p.; Sobor István: Integrációs törekvések a felnőttoktatásban. Ped. Szle, 27. 1977. 4. sz. 307—317. p. A második témakörön belül: Fukász György: Adult Education in the Hungarian People Republic. Praha, 1977. 74 p. az Adult Education in Europa sorozatban.; A harmadik témakörön belül: Daly Lenke: Az iskolai felnőttoktatás funkcióiról és faladatairól. Ped. Szle, 26. 1976. 8. sz. 702—709. p.; Juva Vladimir: A kulturális népművelési intézmények és a felnőttoktatás. Népművelés, 27. 1982. 8. sz. 20—24. p.; Népi egyetemek és népi akadémiák. Uo. 26. 1981. 10. sz. 12—16. p.; Pataki Ferenc: A „valóság pedagógiájáról”. Ped. Szle, 28. 1978. 5. sz. 435—443. p. A magyar anyag válogatásában mutatkozó egyetlenségből, a kiválasztás esetlegességéből és hiányai-  
ból is következtethetünk arra, hogy nem bizonyult könnyű feladatnak teljes képet adni a hét témakör címében is jelzett témákon kívül — és azokon belül — olyan láthatóan kiemelten kezelt címszavakról sem, mint például a permanens nevelés, világnézeti nevelés, politikai nevelés, a felnőttnevelés célja és szervezete, recurrens nevelés, esti iskolák, szakmai képzés, szabad idő,



munkahelyi nevelés, iskolán kívüli nevelés és képzés, posztgraduális stúdiók, népfőiskolák, audiovizuális és multimédiák, az oktatás módszerei (előadás, konzultáció, vita stb.), a teljesítmény értékelése, az oktatók képzése stb.

A kiadvány esetleges hiányosságai ellenére is szép példája annak a törekvésnek, hogy egy ország felnőttnevelői számára összefoglaló képet kíséreljenek meg adni a világ felnőttnevelési irodalmáról.

(Felkai László)







## TAUBER ISTVÁN: „A HÁTRÁNYOS TÁRSADALMI HELYZET ÉS A BŰNÖZÉS ÖSSZEFÜGGÉSEI, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL EGYES KISEBBSÉGI CSOPORTOKRA”

A cigánybűnözés lényegének megközelítése napjainkban is a kényes természetű tabutémák egyike, melyet számos félreértés és elhallgatás övez.

A szerző által is képviselt álláspont szerint a bűnözés társadalmi tömegjelenség; s mint ilyen az életmód terméke.

A címben ígért izgalmas témát a szerző hat fejezetre bontva tárgyalja könyvében.

Először a mai magyar társadalom osztály- és rétegszerkezetéről folytatott hazai kutatások eredményeivel ismerteti meg az olvasót. Ennek során felvázolja a társadalmi egyenlőtlenség, a hátrányos helyzet történeti előzményeit a kriminológiai szakirodalom tükrében.

A II. fejezet tudománytörténeti áttekintést nyújt, melynek tengelyében a bűnözés és a gazdasági helyzet korrelációjával kapcsolatos nézeteket ismerteti. E fejezetek elméletileg megalapozzák a későbbi fejtegetéseket, s megfelelő alapot nyújtanak olyan kérdések megválaszolásához, mint pl. milyen történeti, társadalmi, szociológiai összefüggések magyarázzák a cigányság bűnözését?

A III. fejezet a cigánybűnözés morfológiai jellemzőivel foglalkozik. A vizsgálódás alapja a szerző által elvégzett empirikus kutatás. A mintegy 700 bűnügy iratainak vizsgálata alapján fény derül a cigányok által elkövetett bűncselekmények szerkezeti sajátosságaira. Érdeemes megemlíteni, — a teljesség igénye nélkül — hogy eszerint az általuk elkövetett bűncselekmények közel 50%-a erőszakos jellegű, közel 40%-a vagyon elleni bűncselekmény. Bár az elkövetők többsége a fiatalabb korosztályhoz tartozik, mégis kirívóan magas a visszaesők aránya.

A monográfia talán legfontosabb megállapításokat tartalmazó fejezete a IV., mely a cigányság bűnözésének történeti, társadalmi, szociológiai jellemzőit tárgyalja. Ebben a szerző azt bizonyítja, hogy a cigánybűnözés alapvető, lényegi paramétereit meghatározó dimenziói a társadalmi struktúrához kapcsolódnak, s hogy a cigányság bűnözése ún. rétegspecifikus. Ez azt jelenti, hogy a cigányok bűnözése azért magas, mert többségükben olyan hátrányos helyzetű rétegekhez tartoznak, amelyek kriminalitása egyébként is magas. A lefolytatott vizsgálatok igazolták, hogy a cigányok bűnözését döntően réteghelyzet determinálja. A cigányság sajátos történetének számos, napjainkban is ható következménye van. Ilyen pl. többségük a társadalom rétegszerkezetében az alsóbb rétegekhez tartozik, kialakult körükben egy sajátos — alapvetően őket jellemző — érték, — szokás, — és normarendszer, specifikus mikroközösségekben élnek stb. A velük szemben megnyilvánuló előítéletek tovább fokozzák a bűnöző szubkultúrával rendelkező alcsoportok — több generációra átterjedő — kialakulását.

E fejezeten belül ad választ a szerző arra a kérdésre is, hogy milyen összefüggések magyarázzák az egyes területek eltérő cigánykriminalitását. Véleménye szerint a leglényegesebb determináns a kulturális és érintkezési konfliktus faktora. Ez abból vezethető le, hogy a cigányság egy sajátos belső — a mikrocsoportok „működését” szabályozó — érték, —és normarendszerrel rendelkezik.



Mintegy két évtizeddel ezelőtt megindult a cigányság intenzív társadalmi felemelkedése. Ez azzal járt, hogy az addig meglehetősen zárt közösség fokozatosan nyitottabbá vált. Mindez egy új életforma alapjait és körvonalazta már. A szerző szerint a cigányelkövetők körében azok vannak többségben, akik a régi életmódból kiszakadtak, de a társadalomba még nem tudtak integrálódni, vagyis jelentős kriminogén tényezővé vált a közösségen, társadalmon kívüliség.

A szerző a cigánysággal kapcsolatos előítéletekről az V. fejezetben szól, s megállapítja, hogy e téren egy igen erős és mélyen differenciált előítélet-rendszer él. Elég itt az ezzel kapcsolatban végzett vizsgálat néhány jellemző megállapítására utalni. A megkérdezettek jelentős része pl. azt válaszolta arra a kérdésre, hogy milyen tulajdonságok jutnak eszébe a cigányokról, hogy jó zenei érzékük van, sokat hazudnak, munkakerülők, lusták, piszkosak stb. Emellett említésre érdemes az is, hogy a megkérdezettek egy része — bár eltérő arányban, de — valamiféle diszkriminációs intézkedés bevezetését is javasolta a cigányokkal szemben.

A monográfia utolsó, VI. fejezete a cigányok által elkövetett bűncselekmények megelőzésének kérdéseivel foglalkozik. A szerző hangsúlyozza, hogy a cigányság bűnözésének megelőzése nem különíthető el a cigányság általános társadalmi problémáinak megoldásától. Mindez alapvetően fontos politikai rendező elvek figyelembe vételével valósulhat meg.

Egyfelől a cigányság felemelkedése, társadalmi nivellációja, szocializációja, illetve reszocializációja csak velük közösen valósítható meg.

Másfelől olyan megelőző intézkedések szükségesek, melyek révén a hátrányos helyzet bővített újratermelődésének folyamata megállítható. Lényeges feladat az előítéletek csökkenése és az is, hogy leválasszuk a bűnöző szubkultúrával rendelkező cigánybűnözők csoportját azoktól, akiknél a bűnözés meg nem vált életformává.

*(Sárkányné Péter Anna)*



# **ANDRAGÓGIAI ÉRTELMEZŐ SZÓTÁR**







# VÁLOGATÁS AZ ANDRAGÓGIAI ÉRTELMEZŐ SZÓTÁR CÍMSZAVAIBÓL

## *Alsósztintű vezetőképztés:*

A termelés közvetlen irányítására felkészítő oktatás. Tartalmazza a vezetési alapismereteket a munkaszerveztés, a munkapszichológia, a munkajog, az üzemgazdaság és gazdaságpolitikai köréből; tanítja a vezetői kötelességeket és jogokat, feladatokat és eljárásokat, amelyek a csoportvezetői, brigádvezetői gyakorlatban szükségesek.

Célja: az elméleti ismeretanyag elsajátíttatása, a vezetői késztég kialakítása, fejlesztése, a vezetői stílus formálása, a helyes vezetés módszereinek begyakorloltatása. Az alsósztintű vezetőképztés vállalati feladat.

## *Átképztés:*

Konkrét termelési célra orientált vállalati oktatási tevékenység, új munkakörre, új szakmára való képzés, amelyet a termékszerkeztet-váltás, új technológiák bevezetése tesz szükségessé. A teljes és hatékony foglalkoztatás érdekében történő munkaerő-átcsoportosítás, átirányítás nélkülözhetetlen feltétele.

## *Középszintű vezetőképztés:*

Az ágazati minisztériumok módszertani és továbbképző intézeteiben, gyakran bentlakásos, többhetes képzés. A tanfolyam idejére a hallgatók felmentést kapnak a munkavégztés alól.

## *Pályamódosítás:*

Az eredetileg tanult szakma felcserélése, az életpálya más irányú folytatása.

1. Pályakorrekcióra van szüksége annak az egyénnek, akit nem a képességei és érdeklődése szerint orientáltak egy bizonyos szakmára; vagy szociális és egyéb körülményei nem tették lehetővé a kívánt pályára jutást; esetleg a későbbben ébredt érdeklődése alapján kívánja módosítani pályáját; lehet egy baleset, betegség is a pályakorrekciót kikényszerítő körülmény. Mindenkinek lehetősége van az átképztésre a felnőttoktatás keretében.
2. Az egyéni tényezőkön túl társadalompolitikai, gazdasági érdekek is megkívánhatják az egyéntől, egész munkacsoportoktól, üzemi kollektíváktól a pályamódosítást. A gazdasági-termelési kényszerítő körülmények jelentkezhetnek vállalatban belül, ágazaton belül és ágazatok között is.

Az egyéni érdekeket mindenkor a lehetőségekkel és a társadalom érdekeivel kell koordinálni.

## *Szakmai továbbképzés:*

A szakiskolákban és a munka folyamatában szerzett szakképzettség korszerűsítése, továbbfejlesztése, valamint ennek keretében az általános és politikai műveltség fejlesztése.

Tartalmát tekintve lehet: speciálizáló, ismeretbővítő képzés; rokon szakma, rokon tevékenységi kör ellátására való felkészítés, átképztés; újonnan keletkező szakmára való kiképztés; különleges munkakörök tudnivalóinak elsajátítása, betanítása.

Formái lehetnek: tanfolyam rendszerű oktatás; irányított egyéni tanulás, valamint különleges formák, mint tapasztalatcsere, gyakorlati bemutatóval egybekötött előadás. A szakmai tartalmat és módszert a több ágazatot érintő



szakmákban és általános kérdésekben 1980-ig a MÜM, továbbiakban az MM, a speciális területeken az ágazati minisztériumok határozzák meg. A továbbképzést vállalati keretekben, feltételek hiányában továbbképzési centrumokban szervezik. A továbbképzés költségeit a vállalatok fedezik. A részvétel erkölcsi-anyagi elismeréssel jár, amelynek mértékét a vállalati kollektív szerződés tartalmazza. A tanfolyamok általában vizsgával záródnak, a résztvevők bizonyítványt, igazolást kapnak.

#### *Továbbképzési ösztönzőrendszer:*

A résztvevők a továbbképzés tartalmától, jellegétől és az elért eredménytől függően erkölcsi elismerésben, anyagi honorálásban részesülnek. Az erkölcsi elismerésre — dicséret, elismerő cím, jutalomszabadság, jutalomüdülés — akkor kerül sor, ha a továbbképzés eredménye közvetlenül nem mérhető. Konkretizálható előnye a tudatosabb munkavégzésben nyilvánul meg. Az anyagi ösztönzés alapelve, hogy a tanfolyam elvégzése magasabb bér vagy jutalom elnyerését helyezze kilátásba. Az ösztönzés módját, mértékét a vállalati kollektív szerződésben rögzítik.

#### *Vállalati művelődés:*

Megtervezett és irányított kollektív indíttatású tevékenység, amelyre a vállalat biztosít dolgozóinak lehetőséget. Tartalmi körébe tartozik a szükséges szakmai képzettség fejlesztése, az általános és politikai műveltség bővítése, a szórakozás és amatőr tevékenységek, a kondicionáló és aktív sportolás. A vállalat művelődési tevékenységét az MSZMP KB határozata (1974) és az 1976. évi V. törvény a közművelődésről kötelezővé teszi.

#### *Vállalati művelődési bizottság:*

A munkahelyi pártszervezet elvi irányításával működő társadalmi testület. Alapvető feladata a különböző vállalati szervezeti keretben folyó oktatási, továbbképzési és közművelődési tevékenység koordinálása. Az OKT és SZOT közös határozata (1976) és e határozathoz kapcsolódóan az ágazati minisztériumok és a SZOT együttes állásfoglalása szabályozza a bizottságok létrehozását és munkáját.

#### *Vezetőképzés:*

A tervszerű vezetőutánpótlás két szorosan összetartozó elemet foglal magában: a) a káderutánpótlási tervben elhatározott feladatokat b) a kádertartalékokkal való céltudatos, tervszerű foglalkozást.

Hazánkban a vezetőutánpótlás tervezésével és képzésével a hetvenes évek eleje óta foglalkoznak. A nagyvállalatok és a tárcák továbbképző intézetei, valamint az Országos Vezetőképző Központ vezetőképző tanfolyamokat szerveznek, amelyek azonban nem tekinthetők a vezetőutánpótlás kizárólagos forrásainak. A vezetőképző tanfolyamok hallgatóinak kiválasztását a munkahelyek végzik. A tanfolyamra küldés politikai és gazdasági szempontok alapján történik, figyelembe véve a jelölt életútját és a számára tervezett perspektívákat.

A vezetőképző tanfolyamok idejét általában két évben, mint egy 1000 tanítási órában szokták megállapítani. Ez alatt az idő alatt a hallgatók heti



két napra mentesülnek a munkavégzés alól. Az oktatás igazodik az állami oktatás tanéves rendszeréhez. A szorgalmi idő végén a hallgatók szakdolgozatot írnak, amelynek megvédése után oklevelet kapnak.

A rendelkezésre álló idő 80 százalékát gyakorlati foglalkozásokra, 20 százalékát előadásokra fordítják.

A tanfolyam témakörei: 1. Vezetési-szervezési ismeretek, 2. Az MSZMP káder- és személyzeti munkája, gazdaságpolitikája, 3. Pszichológia, szociológia, ergonómia, 4. Vállalati gazdaságtan, 5. Politikai gazdaságtan, 6. Orosz nyelv. A hallgatók az első három félévben egységes tematika szerint tanulnak, a negyedik félévben szakosodnak. Az első félév oktatási célja a későbbi tanulmányok megalapozása, a hallgatók közötti tudásszint-különbségek feloldása. A második és harmadik félévben előadások és gyakorlatok váltják egymást. Arányuk 40—60 százalék a gyakorlatok javára. A negyedik félévben záródolgozatot írnak.

#### *Vezető-továbbképzés:*

Hazánkba négy változata ismeretes:

1. Komplex vezető-továbbképzés azok számára, akik nem végeztek vezető-képző tanfolyamot. Itt a legfontosabb vezetélméleti kérdéseket, szervezési módszereket és közigazgatási összefüggéseket tekintik át. Elsősorban a meglévő ismeretek rendszerezésére, szemléletformálásra törekszik. A komplex tanfolyamok időtartama a vezetési szinttől függően 80—120 óra.
2. Speciális továbbképzés azok számára, akik korábban vezetőképzésben részesültek, a fontosabb elvi és gyakorlati kérdéseket ismerik. Gyakran a vezetői munkában felhasználható tudományágak valamelyikének alkalmazását teszik itt az oktatás tárgyává. Időtartama a témától független, 60—80 óra.
3. Szakmai továbbképzés. Egy-egy szakterület legújabb eredményeit ismerteti. Időtartama 40—60 óra.
4. Idegen nyelvi továbbképzés, heti  $4 \times 2$  órában, három-négy éven át. Célja a nyelvvizsgára való felkészítés.

A vezető-továbbképző tanfolyamokat munkaidőben és munkaidőn kívül egyaránt tartják.

*Csiby Sándor*



the same way as the other two, but the first is a little more  
difficult to read. The second is a little more difficult to read  
than the first. The third is a little more difficult to read  
than the second.

the same way as the other two, but the first is a little more  
difficult to read. The second is a little more difficult to read  
than the first. The third is a little more difficult to read  
than the second.

the same way as the other two, but the first is a little more  
difficult to read. The second is a little more difficult to read  
than the first. The third is a little more difficult to read  
than the second.

Copy 11-12



# **ANDRAGÓGIAI BIBLIOGRÁFIA**







## AZ ORSZÁGOS PEDAGÓGIAI KÖNYVTÁR ÉS MÚZEUM ÁLLOMÁNYÁBA BEÉRKEZETT ÚJ KÖNYVEK ÉS FOLYÓIRATOK

1. Boone, Edgar, J.: *Developing Programs in Adult Education*. Pretice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, N. J. 1985. 244 p. Lelt. sz. 232. 788

A szerző a felnőttoktatási programok kialakításával foglalkozik. Rámutat arra, hogy a programtervezés csak abban az esetben eredményes, ha a követendő alapelvek mindenki számára világosak és figyelembe veszik mind az elmélet, mind a gyakorlat eredményeit. A felnőttoktatás elmélete több tudományterület ismeretanyagából építkezik/oktatásszociológia, szervezésemélet, szociológia, közgazdaságtudomány, neveléstudományi kutatás, az értékelés elmélete, stb). A szerző először a programtervezés felelősségéről szól, majd vizsgálja a programkészítés feladatát, a folyamatot, modelleket mutat be és azt a környezetet is, ahol ezek alkalmazhatók. Ezen túlmenően egységes módszert javasol a tervezéshez, melynek során az elérendő célt kell szem előtt tartani. Külön fejezet foglalkozik a programok értékelésével. A szerző 20 éves oktató és kutató munkájának tapasztalatait írta le azzal a céllal, hogy segítséget nyújtson a felnőttoktatási programok tervezőinek, végrehajtóinak és értékelőinek.

2. LEVETT, T.: *Alternatív felnőttoktatás Ausztráliában*. (Alternative adult education in Australia.) = *Adult Education*, 1986. Vol. 59. No 3. 237—244. p.

Az alternatív felnőttoktatás abból a megfontolásból jött létre, hogy a hagyományos, iskolarendszerű formák, bár széles körűek és sokrétűek, nem elégítik ki az egyén és a társadalom változó igényeit, nem elég rugalmasak. Ezért alakították ki az új hálózatot, melynek keretében a helyi igényeket figyelembe vevő, a helyi közösség által szervezett, kisebb létszámú kurzusokat indítanak. Ehhez egyrészt át kellett csoportosítani az anyagi erőforrásokat, másrészt új típusú kapcsolatot kellett kialakítani a hagyományos oktatási intézményekkel. Az új forma hibája az, hogy a kis csoportok elszigetelődnek a társadalom széles rétegeitől, a szélesebb körű problémáktól. Egyelőre a hogymányos és új formák túlságosan keveredve jelentkeznek.

3. SEDERLÖF, H.: *A finn népfőiskola a reformok útján*. (The Finnish Folk School in Grips of Reform.) = *Adult Education in Finland*, 1986. Vol. 23. No 2. 3—10. p.

Európában Finnország az elsők között alakította ki a permanens képzés programját. Alapelve egyrészt a kontinuitás vagyis az, hogy az ember a jövőben egész életén keresztül tanul, vagyis új ismereteket szerez, másrészt az integráció, mely szerint a tanulás, oktatás és képzés szakaszai és formái nem válnak el élesen egymástól, hanem egy szisztematikusan felépített rendszer szerves részeit képezik. Az 1984/85-ös tanévben megindult felnőttoktatási reform, mely 1985-ben törvényerőre emelkedett rendelkezett a finn népfőiskoláról. A törvény szerint ez a hivataltos iskolarendszertől független, önálló intézmény, strukturálisan egységes, rugalmas és vál-



tozatos. Az új funkciónak megfelelően nagyobb lesz az állami támogatás. Megszabták a tanfolyamok időtartamát, a hallgatói létszámot, a felvételi korhatárt. Keretei között megtalálható: az általános képzés, szakmai képzés, felsőfokú képzés, szabadegyetem, pótló képzés, különböző tanfolyamok.

4. *STYLES, W. E.: Felnőttoktatás és a kommunista országok.* (The Communist States.) = Styles, W. E.: Adult Education and political systems. Department of Adult Education. University of Nottingham. 1984. 89—122 p.

A szerző bemutatja a szocialista országok felnőttoktatási rendszerét, jelentőségét a társadalom fejlődése szempontjából. Ismerteti az ezzel kapcsolatos ellentétes nézeteket, az uralkodó álláspontot; végigvezeti a felnőttoktatás történetét az egyes országokban. Az utolsó fejezetben összeveti a szocialista és tőkés országok felnőttoktatását és az alábbi következtetéseket vonja le: 1. a szocialista országokban ez az eszköz az emberek tudatformálásában; segít pótolni a szakemberhiányt; a munkát összekapcsolja a tanulással; bevon a tanulásba olyanokat, akiknek korábban nem volt rá lehetőségük. A tőkés országokban a politikai stabilitás megőrzését segíti elő, olcsó tanulási forma, sokféle tudatformálást tesz lehetővé, mert minden párt saját felnőttoktatási programmal rendelkezik.

D 33 480

5. *Gelpi, E.: Kreativitás a felnőttoktatásban.* (Creativity in adult education.) = Adult Education. 1986. Vol. 3. 233—236 p.

A tanulmány alapgondolata az, hogy a közeljövő társadalmi-gazdasági változásai miatt át kell alakítani az oktatást. Az oktatás a gazdasági-termelő és társadalmi folyamatok szerves részévé válik, s mivel ezek állandó változásban vannak, az oktatásban is soha nem látott rugalmasságra és kreativitásra van szükség. Fő tényező a média. Ennek alkalmazása biztosítja az egyéni és közös tanulás különböző formáinak egymás mellett élését, a variációk sokaságát. Ehhez azonban megfelelően képzett tanárookra van szükség.

6. *KNOWLES, Malcolm S.: Andragogy in Action.* Applying Modern Principles of Adult Education. San Francisco, 1986. Jossey-Bass inc., Publishers. 444 p.

Lelt. sz.: 232789

Ebben a kötetben Malcolm Knowles, az andragógia neves szakembere és továbbfejlesztője 36 esettanulmányt közöl; feltárja, hogy melyek voltak eredményesek, majd gyakorlati tapasztalatok alapján bemutatja az eredménytelenség okát. Megmutatja, hogyan lehet a felnőtteket motiválni, s rámutat arra, hogy az új, andragógiai modell az, ami arra készíti a felnőtteket, hogy aktívabban kapcsolódjanak be a tanulás folyamatába és jobban érdekelje őket az elérendő cél. Az üzleti életből, az egyetemi oktatásból vett példák segítségével a szerző felhívja a figyelmet arra, hogy a felnőttoktatás különböző formái közül az andragógiai modell az, ami teljesen kielégíti a felnőttek igényeit. Elmondja, hogyan kell a modellt felhasználni a kurzusok megtervezésében a szakmai képzés, a szakoktatás, a fokozatos szerző programok, továbbképzés és a permanens képzés területén. Az andragógia valódi, életszerű szituációkat teremt, ahol az egyének felfedezik



önmagukat, a közösséghez tartozást és a problémák megoldásának lehetőségét. A szerző összehasonlítja a felnőttek tanulását és a tanköteles korú diákokét. A felnőttoktatásban részt vevő önállóan dönt tanulmányairól, korábbi tapasztalatait akarja kiegészíteni, külső motiváció vezet (előléptetés, több fizetés, stb.), saját igényeit igyekszik kielégíteni. A diák köteles tanulni, tapasztalatokat (primer) szerezni, a motiváció a szülő és a pedagógus kényszerítő ereje, s nem saját elhatározásából tanul, hanem azért, hogy felsőbb osztályba léphessen. A könyv azért is érdekes, mert eddig nem volt olyan munka, amely összefogta volna azokat az eredményes programokat és tevékenységeket, amelyek az andragógiai modellre épülnek.

7. BAILEY, R. H.: *A felnőttoktatás és az egyetemi szint összefüggése.* (What's all this about university standards?) = *Adult Education*, 1986. Vol. 59. No 3. 227—232. p.

Angliában a felnőttoktatás széles körű és a legkülönbözőbb formákat ölti. Ennek megfelelően a legkülönbözőbb intézmények keretében szerveződik. Ezek közé tartozik a helyi közoktatási hatóság keretében szervezett felnőttoktatás, a szakszervezetek és egyéb munkásszervezetek keretein belül működő tanfolyamok, a munkaerőképzési központok kurzusai, művelődési intézmények szabadidős tevékenységei, stb. Ezen felül az egyetemek és főiskolák többségén belül is működik egy ún. „extra-mural” (egyetemen kívüli vagyis nem egyetemi képzést nyújtó) tanszék, ahol dolgozó felnőttek folytatnak lényegében szabadegyetemi formák között tanulmányokat. A szerző ezt az ellentmondásos helyzetet elemzi, amely szerint a különböző intézmények a maguk tanfolyamait és képzési formáit szívesen szervezik az egyetemen, szívesen szervezik be tanítványaikat az egyetem kurzusaira, kérnek előadókat a saját szervezésű tanfolyamokhoz az egyetemekről stb. Ennek oka részben anyagi, ill. technikai. A társadalmi szervezeteknek nincsenek megfelelően képzett előadói, laboratórium, gazdag könyvtár, audiovizuális eszközök az egyetemeken vannak. Az egyetem azonban nem kötelesek megoldani az ilyen gondokat. A másik probléma a tanfolyamok színvonala. A felnőttoktatás nem vizsgaköteles és nem is ad egyetemi szintű tudást. A szerző szerint kevesebb félreértésre adna okot, ha elismernék, hogy az egyetem csak segít a felnőttoktatásnak, de elhatárolná magát tőle.

(Mayerné Zsádon Éva)







E számunk szerzői:

- Bellér Béla  
ny. igazgató
- Csiby Sándor  
igazgató, MUOSZ Oktatási Igazgatóság
- Felkai László  
kandidátus
- Gyaraki F. Frigyes  
kutatási csoportvezető BME Tanárképző és  
Pedagógiai Intézet
- Maróti Andor  
egy. docens ELTE
- Mayerné Zsádon Éva  
osztályvezető, OPKM
- Sárkányiné Péter Anna  
főmunkatárs OPI
- Sáska Géza  
tud.munkatárs OPI
- Schildkraut Imre  
igazgató h. ÚJpesti Dolg. Gimnáziuma







# ANDRAGOGY

Issue No. 5.

## CONTENTS

### THEORETICAL STUDIES

Andor Maróti: Determining the content of the learning process in adult education instruction in adult education .....	7
Frigyes Gyarkai F.: Methodes of learning guidance .....	15
Géza Sáska: On the cyclical character of adult education within the school-system .....	33

### WORKSHOP

Béla Bellér: How to prepare my correspondence course pupils during the (for learning at home? .....) lessons for learning at home? .....	45
Imre Schildkraut: Motivation in youth-class .....	55

### PANORAMA

The programme's principles and frameworks of the Adult Educational Subcommittee of the Pedagogical Committee of the Hungarian Academy of Sciences (draft) .....	67
---	----

### BOOK REVIEW

Two publications on adult education in Czechoslovakia (László Felkai) .....	71
István Tauber: Relations between disadvantaged social situation and crimes with special regard to some minority groups (Anna Péter—Sárkány) ...	75

### ANDRAGOGICAL EXPLANATORY DICTIONARY (series)

Sándor Csiby: A selection from the entries of the andragogical explanatory dictionary .....	79
---	----

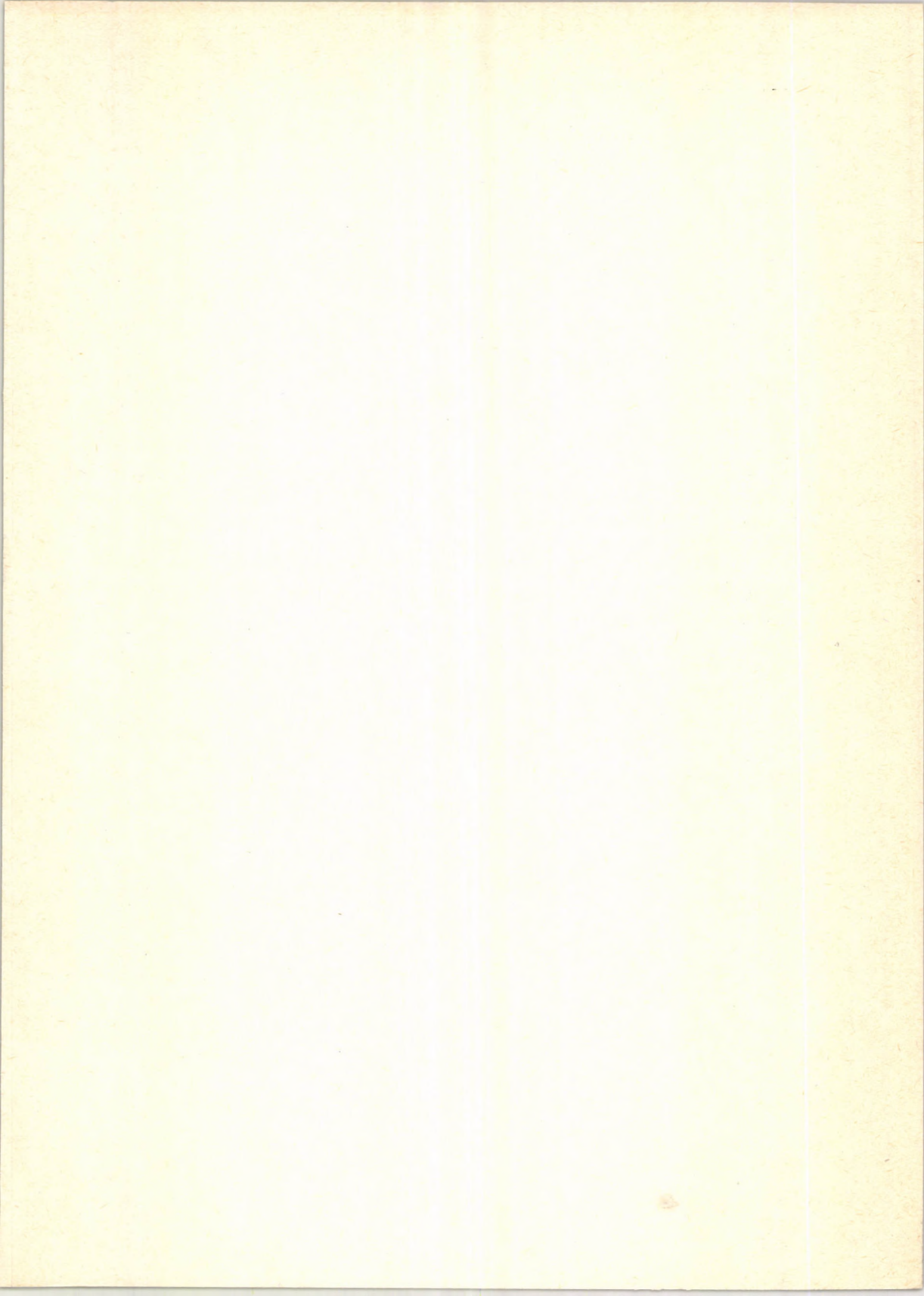
### ANDRAGOGICAL BIBLIOGRAPHY

Éva Zsádon—Mayer: New foreign books on adult education in OPKM (Authors of this issue) .....	85
Authors of this issue.....	89
Contents ... Issue No. 5. ....	91











**Ara: 45 Ft**